



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCÝ RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
POLÍTICA – PPGSP**

**OS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UENF E SUAS
RELAÇÕES COM OS “SABERES SOCIOACADÊMICOS”**

THAIS CABRAL DE SOUZA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2021**

**OS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UENF E SUAS
RELAÇÕES COM OS “SABERES SOCIOACADÊMICOS”**

THAIS CABRAL DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S729

Souza, Thaís Cabral de.

OS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UENF E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES SOCIOACADÊMICOS. / Thaís Cabral de Souza. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.

93 f. : il.

Bibliografia: 88 - 90.

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2021.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

1. Permanência na Educação. 2. Relações com o saber. 3. Ensino Superior. 4. Comunidade socioacadêmica espontânea de aprendizagem. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

OS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA UENF E SUAS RELAÇÕES COM OS “SABERES SOCIOACADÊMICOS”

THAIS CABRAL DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

APROVADA: 01/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Assinado digitalmente por ELOIZA DIAS NEVES - edneves@id.uff.br:76319130725
DN: cn=ELOIZA DIAS NEVES, #c=br, o=id.uff.br:76319130725, c=BR, ou=UFF - Universidade Federal Fluminense, email=EDNEVES@ID.UFF.BR
Motivo: Estou aprovando este documento
Data: 2021.03.01 17:56:50 -03:00

Prof^a. Dr^a. Eloiza Dias Neves (Educação – UFF)
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof^a. Dr^a. Denize da Silva Souza (Matemática – UFS)
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro (Sociologia Política – UENF)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte Fluminense - IFF



Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Sociologia Política – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mariluce e Fernando, por todo incentivo, apoio, discernimento e encorajamento sempre. Em particular ao meu pai que, mesmo doente, estimulou-me na escrita do projeto de dissertação e na continuidade do curso. Seu desejo era me ver formada e com estabilidade profissional.

Ao meu irmão, Diego, que apesar de nem sempre entender meu afastamento do seio familiar e social, buscou estimular-me na reta final do curso, principalmente após o falecimento de meu pai.

Aos meus amigos, Maria Luiza Coutinho, Maycon Dias, Bruno Sá de Carvalho, Camila Barreto, Adriana Cordeiro, Luciana Bellé e Karine Lobo, por todo estímulo, paciência e carinho. Vocês foram primordiais na minha construção enquanto pessoa e pesquisadora. Amo vocês!!!

A Ricardo Shiota, com quem aprendi muito sobre narrar, descrever e dissertar. Suas aulas na disciplina “Artesanato Intelectual” foram essenciais para a construção do projeto de pesquisa e, posteriormente, da dissertação.

Ao professor, Júlio Esteves, que me cativou assim que ingressei no Mestrado. Suas aulas sobre Filosofia Política, no primeiro semestre, encantaram-me tanto que o artigo que escrevi como requisito final para a aprovação na disciplina foi recentemente aceito para publicação em uma revista.

Ao meu orientador, Gerson Tavares do Carmo, que, além de partilhar comigo seu conhecimento, foi incansável como amigo, psicólogo e, como ele mesmo diz, “padrinho”. Esteve ao meu lado em meu divórcio, em 2019, e no falecimento de meu pai, em 2020. Nunca desistiu de mim ou deixou de acreditar em meu potencial, ainda que tenha passado uns dois meses afastada devido à depressão. Você foi muito mais que um orientador e sabe disso. Dedico a você meu agradecimento eterno. Boa parte do que sou vem de você.

À minha coorientadora, Eloiza Dias Neves, pelo aprendizado e incentivo desde a graduação. Foi no NEEPEd, que aprendi a ser socióloga e a realizar pesquisa científica. Nos anos em que atuei como bolsista FAPERJ, no NEEPEd, cresci como pessoa, profissional e pesquisadora. Agradeço cada “puxão de orelha” e crítica construtiva, pois eles foram indispensáveis para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço à UENF pela concessão de bolsa de estudo que viabilizou a pesquisa, bem como publicações e participação em congressos e eventos.

“Aprender sempre foi a chave para a persistência do aluno. Os alunos que aprendem são estudantes que ficam. As instituições que são bem sucedidas em construir os meios que educam seus estudantes, todos e não apenas alguns deles, são bem sucedidas em graduá-los. [...] Os alunos que estão ativamente envolvidos na aprendizagem, ou seja, que gastam mais tempo na tarefa, especialmente com os outros, são mais propensos a aprenderem e, por sua vez, mais propensos a permanecerem e a se formarem.”

Vincent Tinto

RESUMO

SOUZA, Thais Cabral de. **Os estudantes de administração pública da UENF e suas relações com os “saberes socioacadêmicos”**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2021.

O tema desta pesquisa são as relações com os “saberes socioacadêmicos” que intuímos serem estabelecidas pelos estudantes da turma do 3º período do Curso de Administração Pública da UENF. Trata-se de um estudo experimental que almeja analisar o processo de permanência no Ensino Superior, levando em conta o emaranhado de relações de “saberes socioacadêmicos” que se constroem na sala de aula. Partimos do pressuposto de que o envolvimento com esses saberes são essenciais para que um estudante universitário permaneça e conclua o curso. Para isso, apoiaremos-nos na teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, e nos estudos sobre a permanência aludidos por Vincent Tinto. Temos, também, as contribuições de Hustana Vargas com o conceito de “capital socioafetivo” no ensino superior. Metodologicamente, inspiramos-nos nos dados obtidos com o projeto de iniciação científica “Administração da Autoeficácia na sala de aula”: experimento para construir um Endoscópio Socioacadêmico”. Ainda coletamos dados por meio de entrevistas abertas com nove estudantes que integram a referida turma do curso de Administração Pública. Como resultado preliminar encontramos indícios de que os estudantes que compartilham, do que estamos nomeando, de uma “comunidade socioacadêmica espontânea” gerenciam melhor as dificuldades e os problemas diversos encontrados ao longo de cada semestre letivo, a fim de persistir no curso.

PALAVRAS-CHAVE: Permanência na Educação. Relações com o saber. Ensino Superior. Comunidade Socioacadêmica espontânea de aprendizagem.

ABSTRACT

SOUZA, Thais Cabral de. **Public administration students at UENF and their relationship with “socio-academic knowledge”**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2021.

The theme of this research is the relationship with the “socio-academic knowledge” that we intend to be established by students in the 3rd period class of the Public Administration Course at UENF. It is an experimental study that aims to analyze the process of permanence in Higher Education, considering the tangle of relationships of “socio-academic knowledge” that are built in the classroom. We start from the assumption that involvement with this knowledge is essential for a university student to remain and complete the course. For this, we will rely on the theory of the relationship with knowledge, proposed by Bernard Charlot, and on the studies on permanence mentioned by Vincent Tinto. We also have the contributions of Hustana Vargas with the concept of “socio-affective capital” in higher education. Methodologically, we are inspired by the data obtained with the scientific initiation project “Administration of Self-efficacy in the classroom”: experiment to build a Socioacademic Endoscope”. We also collected data through open interviews with nine students who are part of the said class of the Public Administration course. As a preliminary result, we found evidence that students who share, what we are naming, a “spontaneous socio-academic community” better manage the difficulties and diverse problems encountered throughout each academic semester, in order to persist in the course.

KEYWORDS: Permanence in Education. Relations with Knowledge. University education. Spontaneous socio-academic learning community.

LISTA DE SIGLAS

AdmP	Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior
IC	Iniciação Científica
MEC	Ministério da Educação
NUCLEAPE	Núcleo de Estudos sobre o Acesso e Permanência na Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM QUESTÃO	12
1.1 Uma Sociologia sem sujeito: Émile Durkheim e Pierre Bourdieu	14
1.2 O “fracasso escolar” como objeto de pesquisa sociomediático	18
1.3 Da leitura negativa à leitura positiva de mundo	23
1.4 A obrigação de aprender como o axioma da teoria de Bernard Charlot	25
1.5 O Saber e as “figuras do aprender”.....	28
1.6 A Teoria da Relação com o Saber: conceitos e definições	35
1.7 Os “Saberes Socioacadêmicos” no Ensino Superior: em pauta o emaranhado de relações na sala de aula	40
2 LUGARES, CONCEPÇÕES E FERRAMENTAS EM USO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	43
2.1 O processo de permanência no Ensino Superior.....	45
2.2 O projeto “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: Experimento para construir um Endoscópio Socioacadêmico”	48
2.3 O registro do percurso das memórias do experimento	51
2.4 As entrevistas e a formação das “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”	54
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
3.1 Os estudantes da turma AdmP e as expectativas quanto ao curso escolhido	58
3.2 As trajetórias socioacadêmicas de nove sujeitos da turma AdmP 2019.1	64
3.3 Os diferentes encontros e desencontros com os “saberes-objetos” e as “táticas” de estudo para obter aprovação	76
3.4 Os sentidos e as mobilizações que envolvem o curso para os estudantes da turma AdmP	81
A TÍTULO DE CONCLUSÃO SOBRE O RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL DA PESQUISA NA TURMA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA 2019-1	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “ENDOSCÓPIO SOCIOACADÊMICO”	91
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A PESQUISA, FEITA EM ETAPAS	93

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo aborda o emaranhado de relações e saberes construídos na sala de aula, que nomeamos metaforicamente de “socioacadêmicos”. Vale ressaltar que entendemos por “saberes socioacadêmicos” os conteúdos das disciplinas, ou seja, o processo de apropriação dos “saberes-objetos”, nos termos de Bernard Charlot (2000), além das relações pessoais que os sujeitos estabelecem com os colegas de turma, os professores, as notas, os conteúdos, as avaliações, etc.

Isto posto, partimos da suposição de que a sala de aula é um espaço socioacadêmico que deixa marcas e memórias de acordos e conflitos, controvérsias e concordâncias, decepções e contentamentos que, a cada semestre letivo universitário, resultam nas persistências ou desistências naquela universidade. Nas acepções de Charlot (2000), Tinto (2006) e Coulon (2008), permanecem os estudantes que estabelecem relações com o saber (CHARLOT, 2000), que se envolvem em atividades acadêmicas (TINTO, 2006) e que se “afiliam”, intelectual e institucionalmente a Universidade (COULON, 2008).

Este estudo justifica-se por duas razões. Primeiramente, pelos altos índices de evasão nos cursos de bacharelado e licenciatura da UENF, principalmente no primeiro ano do curso, bem como pelas poucas dissertações e teses que tratam da permanência no Ensino Superior em relação às que versam sobre a evasão, nesse mesmo nível de ensino. A segunda refere-se a minha participação no projeto de iniciação científica (IC) “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior”, coordenado pelo professor Gerson Carmo, com a qual minha pesquisa entrelaça inquietações, hipóteses e objetivos.

Considerando esse cenário, surgiu a seguinte **questão-problema** deste estudo: de que maneira o permanecer no Ensino Superior está atrelado à construção de “saberes socioacadêmicos” no espaço da sala de aula? Na tentativa de responder ao questionamento apresentado, parte-se da **hipótese** de que há uma correlação entre o processo de permanência e a construção de “saberes socioacadêmicos” na sala de aula, principalmente, quando há protagonismo estudantil na formação do que estamos nomeando de “comunidades socioacadêmicas espontâneas” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020).¹

¹ Compartilhamento de necessidades e força de atração mútua entre os estudantes e professores, no que se refere a obtenção de notas e ao planejamento acadêmico e pessoal.

Diante disso, estabeleceu-se como **objetivo geral** analisar o processo de permanência no Ensino Superior de alunos de Administração Pública, turma AdmP 2019.1, da UENF. Pretendeu-se, como **objetivos específicos**: a) averiguar as relações com os “saberes socioacadêmicos” na sala de aula; b) analisar teórica e metodologicamente os resultados do projeto de IC, que foca no protagonismo dos estudantes; c) verificar os diferentes encontros e desencontros com os “saberes-objetos”; e d) conhecer os processos de mobilização e desmobilização dos estudantes nas relações com os “saberes socioacadêmicos”, quando possível, diferenciado por disciplina da matriz do semestre letivo em questão.

Metodologicamente, os dados coletados pelo projeto de IC – que fora transformado em uma disciplina optativa ofertada aos estudantes em 2019.2, e formalizados com a produção e publicação do livro *A sala de aula no ES sob outro paradigma* como a concretização da primeira “Viagem ao centro da sala de aula” – constituem o início da construção teórica e metodológica desta dissertação.

Como a ideia era averiguar a possibilidade de nomearmos o emaranhado de relações e saberes construídos na sala de aula de “socioacadêmicos”, entendemos ser importante resgatar e registrar o percurso da memória dos estudantes em seu primeiro ano de curso. Tal processo de rememoração foi feito com a realização de entrevistas com nove estudantes da turma AdmP que aceitaram participar do processo. As entrevistas visavam resgatar e registrar a memória dos discentes, por meio de eixos, vide Apêndice B, que indagavam a sua trajetória socioacadêmica, os encontros e desencontros com os “saberes-objetos”, as “táticas” de estudo para obter nota e os processos de mobilização e desmobilização. Os dados obtidos com esses eixos foram capazes de tornar a nossa hipótese verificável, viável e coerente.

Desse modo, obtivemos como resultados, conforme relatado pelos próprios discentes, que, para além dos conteúdos das disciplinas – denominados por Charlot (2000) de “saberes-objetos” – a permanência está atrelada às relações pessoais que os estudantes estabelecem com os colegas de turma, os professores, os conteúdos, entre outros. Para Hustana Vargas (2020), essas relações de proximidade construídas entre estudantes e entre estudantes e docentes é resultado do protagonismo estudantil que ela denomina de “capital socioafetivo”. Na verdade, trata-se de uma responsabilidade compartilhada intraturma quanto às questões emocionais, acadêmicas, cognitivas, dentre outras. Para Carmo, Manhães e Souza (2020), a partir dessa rede colaborativa construída entre aqueles que estão imersos na sala de aula,

podem emergir indicativos sobre a formação de “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”. Essa comunidade pode ser identificada como uma força mútua de atração, entre os estudantes, para a obtenção de bons resultados acadêmicos.

No primeiro capítulo, apresentamos a base teórica deste estudo, a Teoria da Relação com o Saber, proposta por Charlot (2000), e que constitui o axioma das hipóteses sobre a permanência na educação, indagadas por Vincent Tinto, com foco na escolarização. No segundo capítulo, abordou-se a permanência no ES sob a perspectiva de Tinto (2001; 2006) e Vargas (2017; 2020), além da apresentação do projeto de IC, do registro do percurso das memórias do experimento, das entrevistas e da formação das “comunidades socioacadêmicas”. No terceiro capítulo foram apresentados os resultados desta pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1 FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM QUESTÃO

Os estudos sobre permanência no Ensino Superior e êxito escolar requerem um aparato teórico que possibilite a compreensão dos mecanismos envolvidos nesses processos. Logo, entender o porquê certos alunos fracassam na escola ou na universidade e o porquê esse fracasso é mais frequente entre os grupos que pertencem às camadas populares, porque apesar de terem uma *posição social objetiva* (classe social) desfavorável, os sujeitos burlam o sistema e têm sucesso em instituições de ensino que, conforme Michel de Certeau (1996), atuaram, durante séculos, como o “arame farpado” que separa o dominador do dominado, leva-nos a uma revisão de literatura no campo da Sociologia da Educação.

Na presente pesquisa de dissertação buscamos investigar, com profundidade sociológica, até que ponto as relações com os saberes, sejam elas sociais, acadêmicas ou ambas, construídas primordialmente no espaço da sala de aula, contribuem para o processo de permanência no Ensino Superior. A Teoria da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot (2000), desempenha papel central.

Ao amparar-se na Teoria da Relação com o Saber, para constituir uma Sociologia do Sujeito, Charlot (2000) rompe com a *leitura negativa de mundo*² posta em prática pela Sociologia da Reprodução. Isto posto, o autor afirma que se um sujeito não aprende na escola ou Universidade não é necessariamente porque tenha lacunas, carências, ou seja, um deficiente sociocultural e sim porque não se mobilizou, isto é, porque a atividade proposta não satisfaz um desejo, não teve significado.

À vista disso, ao praticar uma *leitura positiva de mundo*³, Charlot (2000) conclui que só aprende quem estuda, só estuda quem se mobiliza, só se mobiliza quem tem desejo e vê significado na atividade proposta. Logo, o aprender, seja na escola ou na Universidade, é resultado de atividades e práticas e não de *habitus* ou *capital cultural*, como a Sociologia da Reprodução nos fez acreditar.

Nessa perspectiva, o *fracasso escolar* apresenta-se como um *objeto sociomediático*, um *atrativo ideológico* que, por sua suposta evidência social, acaba por iludir os sociólogos que acreditam tratar-se de um objeto de pesquisa real. Para

² Se o sujeito não aprende na escola ou na Universidade é porque ele tem lacunas, carências ou deficiências e não porque a situação de ensino possa ter sido insatisfatória, ou mesmo porque o conteúdo ensinado não lhe causou desejo.

³ Olhar os sujeitos pelo que eles têm e são e não pelo que lhes falta, por suas carências ou lacunas.

Charlot (2000), o fracasso escolar existe e os alunos em situação de fracasso também, entretanto devem ser pensados por meio da *questão* da relação com o saber.

Sob esse ponto de vista, assim como o *fracasso escolar*, a evasão para Vincent Tinto (2001) trata-se de um estudo meramente estatístico que não fornece às instituições de ensino meios que facilitem a continuidade dos estudos e a consequente conclusão do curso por parte dos estudantes. Desse modo, nesse estudo, nosso intuito é averiguar a relevância da construção de saberes que nomeamos de socioacadêmicos para a permanência no Ensino Superior, tendo como lócus privilegiado o espaço da sala de aula.

Os *saberes socioacadêmicos*, a priori concebidos na sala de aula, seriam resultado da influência do conceito de saberes-objetos, proposto por Charlot (2000), e da noção de *capital socioafetivo*, desenvolvida por Hustana Vargas (2020). Como aludido, os *saberes-objetos* referem-se aos conteúdos intelectuais, aos conceitos incorporados nas disciplinas. Tomar posse desses saberes constitui condição *sine qua non* para a persistência no meio escolar e acadêmico. O *capital socioafetivo*, por sua vez, refere-se a uma rede colaborativa construída com o apoio de vários estudantes. A criação de micropolíticas intraturma, com o intuito de inserir e garantir a aprendizagem de todos, como os grupos de estudo, ocorre em função do protagonismo estudantil. Para Vargas (2020), esse protagonismo é que ocasiona o êxito e a permanência.

Por conseguinte, os *saberes socioacadêmicos*, enquanto uma categoria sociológica em lapidação, referem-se à apropriação dos conteúdos das disciplinas e a construção de relações pessoais dos estudantes com os colegas de classe, os conteúdos, os professores, as atividades e as notas, no espaço da sala de aula. A construção desses saberes e essas relações que nomeamos metaforicamente de *socioacadêmicos* requerem que realizemos uma revisão de literatura nos fundamentos da Teoria da Relação com o saber, desenvolvida por Charlot (2000).

Nesse sentido, no decorrer do primeiro capítulo, apresentaremos a Teoria da Relação com o Saber, seu axioma – a obrigação de aprender –, a heterogeneidade das formas do aprender, a *leitura positiva de mundo*, a ruptura com uma Sociologia sem Sujeito, o *fracasso escolar* como um *objeto sociomediático* e a construção dos *saberes socioacadêmicos*.

1.1 Uma Sociologia sem sujeito: Émile Durkheim e Pierre Bourdieu

A sociologia de inspiração Durkheimiana e, adiante, as Sociologias da Reprodução, descritas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), quiseram dispensar o sujeito. Logo, os conceitos de *fato social*, *capital cultural* e *habitus*, respectivamente, operaram na construção de um psiquismo em referência à sociedade e não ao sujeito. Tal fato contraria a própria definição de psiquismo, dado que, conforme Charlot (2000), não existe psiquismo que não tenha um sujeito como referência.

Contudo, na compreensão de Durkheim (1895 apud CHARLOT, 2000), a sociedade é composta por estruturas e instituições que inculcam nos indivíduos regras, normas e valores que norteiam suas ações, sem que se admita a existência de um psiquismo. Desse modo, a compreensão de um fenômeno social, ou mais conhecidamente *fato social*, só pode ser feita em referência a outro fenômeno social e não em referência a um fenômeno psíquico. Para Durkheim, portanto, os *fatos sociais* são *coisas* e devem ser analisados como tal. Essa elucidação, entretanto, não quer dizer que os *fatos sociais* tenham a mesma natureza dos objetos materiais. Eles se referem apenas aos modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, já que são impostos socialmente, mas que exercem sobre ele um grande poder de coerção. Conforme o autor, a análise do social depende da apreensão desses modos de agir, pensar e sentir.

A teoria construída por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), por meio dos conceitos de *habitus* e *capital cultural*, apresenta as mesmas limitações que foram encontradas na teoria de Durkheim, ao propor pensar os fenômenos sociais por meio de disposições psíquicas que foram estruturadas socialmente. Sem embargo, apesar de dispensar o sujeito, Bourdieu e Passeron não consideram os indivíduos um mero reflexo da estrutura social.

Nessa lógica, propõem a existência de *agentes sociais*, indivíduos ativos e atuantes, mas que não são sujeitos de seus objetivos e motivações. Tal constatação, entretanto, não quer dizer que os *agentes* sejam loucos e que suas ações não sejam racionais. Eles agem, contudo, em função de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, estruturadas socialmente. Essas disposições, isto é, o *habitus*, “é que regem as representações e as práticas do agente social” (BOURDIEU, 1994 apud CHARLOT, 2000, p. 35).

Dessa maneira, desde que nascemos, incorporamos um psiquismo de posição. Logo, nossos modos de agir, pensar e sentir são construídos de acordo com o meio social em que estamos inseridos. Nesse sentido, para Bourdieu (1994 apud CHARLOT, 2000, p. 35),

[...] o espaço das posições sociais é retraduzido em um espaço de tomadas de posição por intermédio do espaço das disposições (ou dos *habitus*). Em outras palavras, as posições sociais geram disposições (o *habitus*) que, por sua vez, produzem representações e práticas.

A noção de *habitus*, portanto, dá conta do social ao mesmo tempo que alimenta a ilusão de liberdade. Nessa perspectiva, o desejo e os gostos pessoais são fruto do social e não da singularidade de um sujeito. Bourdieu faz questão de lembrar que o sujeito é social até naquilo que lhe parece peculiar. A título de exemplificação, Charlot (2013) afirma que a própria apreciação da arte e da música, em Pierre Bourdieu (2013), é fruto das disposições psíquicas estruturadas socialmente.

Nessa perspectiva, a sociologia Bourdiana trata de disposições psíquicas, posições sociais, *agentes sociais*. Essas noções, contudo, permitem-nos conhecer a relação que um grupo estabelece com o saber, mas não nos permite capturar a experiência escolar de um indivíduo. Como propõe Bourdieu (2013), portanto, o que ocorre na escola deve ser pensado em termos de diferenças entre posições sociais. Nessa lógica, a compreensão das posições escolares ocupadas pelos filhos depende da compreensão das posições sociais ocupadas pelos pais. Por conseguinte, para dar conta da reprodução das diferenças e de trajetórias escolares desiguais, entre os estudantes pertencentes as mais variadas classes sociais, Pierre Bourdieu (1999) apresenta a noção de *capital cultural* como hipótese indispensável.

A definição de tal noção está diretamente ligada ao conceito de *habitus*. Desse modo, ser possuidor do *capital cultural* requerido pela escola, mas não ensinado por ela, requer a inculcação de certa relação com a linguagem, a cultura e a escola que, conforme Bourdieu (1999), depende essencialmente do investimento familiar em educação. Tal investimento, contudo, gera facilidades para as classes dominantes e dificuldades no acesso e permanência para as classes dominadas. Tem-se, assim, um sistema de ensino reprodutor da estrutura social, por meio da transmissão

hereditária do *capital cultural*.⁴ Ao referir-se aos herdeiros⁵, Bourdieu(1999) destaca que o fato de capitalizarem vantagens, ao pertencerem a uma família abastada, não os isenta de participarem das atividades escolares, de esforçarem-se e de gastarem tempo no processo de inculcação dos conhecimentos e hábitos culturais.

Nessa lógica, o estado incorporado, uma das formas sob as quais o *capital cultural* pode assumir, é o mais importante para compreendermos o que ocorre nas salas de aula, sem recorrermos às noções de dom ou aptidão natural. Nesse estado, a aquisição de *capital cultural* está ligada ao corpo e requer incorporação, assimilação e tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Dessa maneira, a inculcação de *capital cultural* no estado incorporado pressupõe tempo e trabalho e não pode ser transmitida hereditariamente como um bem material. Logo, nasce e deapauera com o seu portador.

Em outros termos, por ser pessoal, o trabalho de incorporação do *capital cultural* está ligado à ideia de cultivar-se e requer, portanto, um trabalho do indivíduo sobre si mesmo. Nessa perspectiva,

[...] o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular, deapauera e morre com seu portador (BOURDIEU, 1999, p. 72).

É válido destacar que o tempo gasto por um agente no processo de incorporação do *capital cultural* depende do tempo livre que sua família pode prover-lhe, ou melhor, do tempo em que está liberado de qualquer atividade de acumulação inicial. Nesse sentido, o êxito escolar, isto é, os diferentes benefícios que as crianças e os jovens podem obter no mercado escolar está diretamente ligado à distribuição de *capital cultural* entre os grupos sociais.

⁴ Transmissão hereditária de livros, obras de arte, práticas de leitura, gostos musicais etc.

⁵ Indivíduos que, por sua origem social, herdaram recursos financeiros e culturais que facilitam seu desempenho na escola.

Desse modo,

Compreende-se, então, que, em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta se interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a "sociedade" em seu conjunto (social rate of return; p. 121) ou sobre a contribuição que a educação traz à "produtividade nacional" (the social gain of education as measured by its effects on national productivity; Id., p. 155) (BOURDIEU, 1999, p. 71).

O capital cultural no estado objetivado, por sua vez, refere-se aos suportes materiais (livros, pinturas, monumentos, entre outros) transmissíveis em sua materialidade. Assim, a apropriação dos objetos culturais, em sua materialidade, requer capital econômico e sua apropriação simbólica requer tempo e esforço. Desse modo, o que é transmissível em um suporte material é a sua propriedade jurídica e não necessariamente a sua apropriação específica, sob a forma de inculcação.

Já o *capital cultural*, no estado institucionalizado, refere-se à objetificação do *capital cultural* em um diploma (escolar, acadêmico, entre outros) que fornece reconhecimento àqueles que, por meio de um documento legal, comprovam todo o conhecimento incorporado. Logo,

[...] com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, os três estados do *capital cultural* estão submetidos a diferentes processos de transmissão. Além disso, é válido ressaltar que, na concepção de Bourdieu (2013), como dito, as desigualdades sociais existentes entre os pais refletem em desigualdades escolares entre os filhos e, mais tarde, em desigualdades sociais entre esses filhos. Tal reprodução, em termos de diferenças, ocorre por meio do *habitus* e do *capital cultural*.

Dessa maneira, podemos constatar que o *fracasso escolar* tem algo a ver com a desigualdade social, dado que os estudantes, que têm êxito na escola, conforme Bourdieu (1999), são aqueles que possuem um conjunto de disposições psíquicas estruturadas na sociedade e que apresentam certa relação com a cultura e a

linguagem. Tal fato, no entanto, requer capital econômico para investir em educação.

1.2 O “fracasso escolar” como objeto de pesquisa sociomediático

O *fracasso escolar*, bem como a *exclusão* e a *crise do ensino*, constituem-se objetos do discurso social e dos meios de comunicação de massa que, devido a sua evidência, acabam por enganar os pesquisadores. O intuito dessa constatação, de acordo com Bernard Charlot (2000), não é negar a realidade do *fracasso escolar*, pois, de fato, os docentes recebem, cotidianamente em suas salas de aula, alunos que não conseguem, ou mesmo se recusam, a aprender o que lhes é ensinado. Tal fato, entretanto, não permite que o *fracasso escolar* seja uma realidade evidente que docentes e senso comum possam constatar.

Desse modo, “a expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p. 13). Por ter uma definição ampla e ambígua, englobando tanto os estudantes que reprovam quanto aqueles que não conseguiram assimilar determinado conteúdo, a noção de *fracasso escolar* não tem função analítica e funciona como uma *noção-encruzilhada*⁶, um *atrativo ideológico*. Entende-se por *atrativo ideológico* os objetos do discurso que, devido a sua evidência e peso social, carregam em si múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos etc, além de se impor como uma categoria imediata de percepção do que está ocorrendo nas salas de aula, nas escolas dos bairros populares que vivenciam certas situações sociais.

Por conseguinte,

[...] a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc (CHARLOT, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, o *fracasso escolar*, assim como outros objetos do discurso social, tende a se impor aos pesquisadores por seu aparente grau de evidência e peso

⁶ Noção que encobre ações e vivências distintas na encruzilhada das relações sociais. Exemplo: oculta-se a ineficácia docente ao tratarmos do fracasso escolar.

social. Em tal contexto, os pesquisadores acabam por se deixar enganar ao repassarem, no mesmo sentido que repassamos o dinheiro ou uma doença contagiosa, um objeto de pesquisa sociomediático, ou melhor, um objeto de pesquisa sem possibilidade analítica.

Dessa maneira, o francês Bernard Charlot (2000) não nega a existência do conjunto de fenômenos designados como *fracasso escolar*, apenas ressalta que, para ser estudado, tal objeto de pesquisa sociomediático precisa estar vinculado a um objeto de pesquisa real. Logo, não existe um objeto nomeado *fracasso escolar* e analisável como tal.

No entendimento Charlotiano, portanto, “afirmar que o ‘fracasso escolar’ não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal” (2000, p. 16). Conforme o autor, discursos com esse teor nos levam a acreditar que se é vítima do *fracasso escolar* no mesmo sentido que éramos da peste e somos da COVID-19. Assim sendo, “o fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar [...]” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Nesses termos, o *fracasso escolar* não existe. O que existe são alunos em situação de fracasso. Alunos que, por tal ou qual motivo, repetem a série, não aprendem a ler no 1º ano do ensino fundamental, não conseguem aprender Matemática, História ou Português. Na lógica de Bernard Charlot (2000, p. 16), “esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

A sociologia clássica dos anos 60 e 70 buscou analisar o *fracasso escolar* em termos de diferenças entre posições sociais. Logo, aqueles que integram grupos sociais dominantes ocupam posições escolares distintas daqueles que integram grupos sociais dominados. Tal reprodução das diferenças sociais em diferenças escolares são apreendidas pela estatística e analisadas em função das notas, reprovações, anos de estudo etc.

Por consequência, “a noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras [...]” (CHARLOT, 2000, p. 17). Essa noção, contudo, foi interpretada de modo abusivo por docentes e senso comum, em termos de deficiência e da causalidade da falta.

Nesse sentido, apesar de Bourdieu e Passeron (2013) terem defendido a existência de uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, os sociólogos nunca disseram que a origem social é a causa do *fracasso escolar*. Segundo Charlot (2013), esse é um discurso veiculado por jornalistas, não por sociólogos.

Por consequência, a tradução da posição social em origem e *fracasso escolar* e a interpretação das diferenças entre os indivíduos, em termos de *deficiência sociocultural*, são reflexos da leitura abusiva posta em prática por docentes e jornalistas a respeito das ideias veiculadas pelas Sociologias da Reprodução.

Tal leitura negativa da realidade social acaba induzindo-nos a constatar que existe uma relação de causa e efeito entre a origem social e o êxito ou o *fracasso escolar*. Contudo, conforme Charlot (2000, p. 24), “dois fenômenos podem estar associados estatisticamente sem que um seja a causa do outro”. Desse modo, apesar de o *fracasso escolar* ter alguma relação com a desigualdade social, não podemos afirmar que a origem social das famílias seja a causadora do não sucesso escolar.

Nessa perspectiva, a *deficiência sociocultural*, assim como o *fracasso escolar*, não é uma constatação da realidade que se imporia à prática docente. É apenas uma maneira de interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula. Consequentemente, para os docentes, “falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática é, sim, formular uma teoria” (CHARLOT, 2000, p. 25). É importante ressaltar que o único fato constatado e averiguado é que os alunos que não conseguem aprender pertencem, em sua maioria, às camadas populares. Tal fato, entretanto, não é suficiente para construirmos uma teoria em termos de deficiência, falta ou lacunas.

John Ogbu (1978 apud CHARLOT 2000) elucida três teorias da deficiência: i) a teoria da privação; ii) a teoria do conflito cultural; iii) a teoria da deficiência institucional. A teoria da privação refere-se àquilo que falta a uma criança para que tenha sucesso na escola. A teoria do conflito cultural, por outro lado, refere-se a uma desvantagem existente entre as crianças que pertencem às classes populares, posto que a cultura requerida pela escola não condiz com a sua cultura familiar. Já a teoria da deficiência institucional refere-se a uma desvantagem das crianças pertencentes às camadas populares criadas pela própria escola.

É pertinente ressaltar que existem divergências entre as três teorias da deficiência propostas por John Ogbu (1978 apud CHARLOT, 2000). Desse modo, a

teoria da privação descreve a falta como sendo imputável ao próprio sujeito. O estudante é que tem lacunas, carências, deficiências e, por isso, não aprende, seja qual for o método de ensino adotado pelo professor. As teorias do conflito cultural e da deficiência institucional, por sua vez, tratam a deficiência não como algo imputável ao estudante e sim como fruto de relações. Relações que, no primeiro caso, estabelecem-se entre a cultura familiar e a escolar. E, no segundo caso, entre o estudante e a instituição.

No entendimento de Bernard Charlot (2000), a compreensão da teoria da privação, ou melhor, da deficiência como algo imputável ao próprio sujeito, requer conhecimento da noção de *handicap*. Num primeiro momento, a definição do termo *hand in cap* referia-se a um jogo de azar. Num segundo momento, entretanto, passou a integrar o vocabulário hípico ao se referir aos obstáculos que deveriam ser impostos a um cavalo mais rápido para que a disputa fosse justa. Em um terceiro momento, a partir de 1889, a noção de *handicapée* passou a se referir a pessoas com uma deficiência física ou mental.

Pode-se constatar que, ao longo do tempo, a noção de *handicap* foi sendo inserida em diversos contextos. Todavia, a amplitude da noção acabou direcionando-a à sociologia da reprodução ou, ao menos, à interpretação arbitrária que foi feita dela. Dessa maneira, a noção de *handicap* torna-se

[...] a deficiência da qual padece uma pessoa que, por isso mesmo, encontra-se em posição de inferioridade: doravante, o mais fraco é que é desfavorecido, e não o mais forte; além disso, ninguém quis essa deficiência, somente fica constatado. O *handicap* não designa mais a compensação de uma superioridade, mas aquilo que deve ser compensado, a deficiência do mais fraco: o *handicap* não é mais pensado como uma relação, mas, sim, como uma falta que caracteriza o mais fraco (CHARLOT, 2000, p. 26-27).

Vale ressaltar que a inversão de sentido na noção de *handicap*, do desfavorecimento do mais forte ao desfavorecimento do mais fraco, faz com que os indivíduos dominados ocupem não apenas uma posição de inferioridade em relação aos indivíduos que integram a classe dominante, mas, também, encontrem-se reificados e aniquilados. Logo, considerar um estudante um *deficiente sociocultural* é não somente analisá-lo como um objeto, mas, sobretudo, pensar esse objeto pelo que lhe falta, por suas lacunas e carências. Nessa lógica, a deficiência torna-se algo inerente ao próprio indivíduo.

Para Bernard Charlot (2000), raciocinar o percurso escolar de um sujeito, em termos de deficiência, falta ou lacunas, isenta os docentes de qualquer crítica e camufla a relevância de pensarmos a atividade do aluno, sua relação com o saber e com a escola. A análise, em termos de deficiência, portanto, induz a projeção e retroprojeção da falta. Logo, ante um estudante que não aprende na escola diz-se que lhe faltam recursos financeiros, intelectuais e culturais para que compreenda aquilo que se tenta ensinar-lhe. Contudo, por que será que esse estudante não possui os recursos requeridos para que possa aprender? Porque é integrante de uma família também marcada pela falta de recursos financeiros, diploma, estudo, cultura etc.

Nesse sentido, temos a construção de uma cadeia da falta que, por sua vez, pode ser analisada em termos de causalidade. Assim, a origem familiar gera a falta de recursos necessários à assimilação dos conteúdos (deficiência). A não assimilação dos conteúdos gera o *fracasso escolar*. À vista disso, em última instância, a origem familiar é a causa do *fracasso escolar*.

Tal interpretação fantasmagórica do *fracasso escolar*, entretanto, não foi feita pelos sociólogos da reprodução, ao menos não diretamente. Trata-se de uma leitura arbitrária do que ocorre na sala de aula e serve como aparato aos interesses ideológicos dos docentes. Nessa perspectiva, a noção de *deficiência sociocultural* preserva os docentes de qualquer crítica ou responsabilidade direta no insucesso escolar.

É pertinente ressaltar que, apesar de serem considerados deficientes, os estudantes e suas famílias não são culpabilizados por tal processo. Na verdade, eles são as primeiras vítimas de uma desigualdade que é produzida e reproduzida socialmente. Os docentes, por outro lado, não conseguem suprir essas deficiências dos estudantes porque também sofrem com a falta de recursos humanos, materiais e financeiros. Logo, assim como as famílias e os estudantes, os docentes também são vítimas da reprodução de uma sociedade desigual e excludente. Consequentemente,

[...] os docentes aderem maciçamente a uma teoria da reprodução que põe em causa a instituição escolar, denunciada como não-igualitária e reprodutora. Para eles, o que é questionado é a má instituição, cujas vítimas são as crianças, suas famílias e os próprios docentes; a instituição de uma má sociedade (CHARLOT, 2000, p. 29).

Por conseguinte, ao observarmos a sala de aula, constatamos que alguns estudantes não conseguem aprender esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela disciplina. Faltam-lhes as bases necessárias para a apropriação dos “saberes-objetos”, ou melhor, dos conteúdos intelectuais incorporados nas disciplinas ofertadas pela instituição de ensino. Todavia, para Charlot (2000), a não assimilação dos conteúdos requeridos pela escola não torna o sujeito um deficiente sociocultural. Ele apenas não conseguiu ver sentido no aprender.

Dessa maneira, a compreensão do percurso escolar de um estudante deve ser feita em termos de origem social, mas, também, em termos de relações com o saber e a escola. Logo, é válido refletir sobre as práticas da instituição escolar e a postura dos docentes ante um aluno que fracassa no aprendizado. A análise Charlotiana (2000), portanto, rompe com a *leitura negativa de mundo* posta em prática até então.

1.3 Da leitura negativa à leitura positiva de mundo

Ao propor a análise da trajetória escolar dos indivíduos, em termos de origem social, falta e lacunas, a teoria da *deficiência sociocultural*, inspirada nas Sociologias de Bourdieu e Passeron (2013), impõe, progressivamente, uma *leitura negativa* da realidade social com ênfase pessimista e arbitrária na escolaridade das crianças de categorias sociais populares.

Assim, perante um aluno que não aprende aquilo que lhe é ensinado, a *leitura negativa* “fala em deficiências, carências, e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento” (CHARLOT, 2000, p. 30). Desse modo,

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

Nesse sentido, a *leitura negativa de mundo* é a forma como as categorias sociais dominantes veem as categorias sociais dominadas. Consequentemente, pensar a trajetória de um indivíduo, em função de carências ou lacunas, significa pensar o dominado como um objeto incompleto do ponto de vista do sujeito

dominante.

Por outro lado, praticar uma *leitura positiva de mundo* significa pôr em prática uma postura epistemológica e metodológica cujo intuito é perguntar-se o que está ocorrendo na sala de aula, que atividades estão sendo ou não implementadas pelos estudantes e quais relações eles estabelecem com o saber e a escola.

Por conseguinte, praticar uma *leitura positiva de mundo* é prestar atenção no que as pessoas têm, fazem e são e não somente naquilo que elas falham e as suas lacunas. Nessa lógica, “praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Desse modo, para rompermos com os dois avatares⁷ da Sociologia da Reprodução, Bernard Charlot (2000) propõe que consideremos a singularidade dos sujeitos, sua história pessoal e as relações que estabelecem com o saber e a escola. Dessa forma, duas crianças que ocupem a mesma posição social e pertençam a mesma família podem obter resultados escolares bem distintos. Conforme Charlot (2000, p. 21),

[...] essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens.

Nessa perspectiva, a posição social e escolar ocupada pelo estudante não é herdada como um bem material que passa de pai para filho. Ela é construída pelo indivíduo ao longo de sua história e, portanto, é, antes de tudo, singular. Como afirma Charlot (2000), a análise e interpretação do *fracasso escolar* deve ser feita com na *posição social objetiva e subjetiva* dos sujeitos. Para o autor,

[...] a noção de posição remete à de lugar (no sentido em que um exército toma suas posições), mas também a de postura (no sentido de uma má posição provoca fadiga). A posição dos pais, ou da própria criança, é a que ocupam mas, também, a que assumem, o lugar em um espaço sócio mas, também, a postura que nele adotam. O lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro

⁷ Pensar o fracasso escolar em termos de origem social e de deficiência.

lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se interrogar sobre o significado que eles conferem a essa posição (CHARLOT, 2000, p. 22).

Por consequência, a análise Charlotiana (2000) propõe que analisemos o percurso escolar em termos de posições sociais, isto é, com base na *posição social objetiva* ocupada pelos estudantes e suas famílias. Propõe, além disso, que tal análise seja feita também com base na singularidade dos sujeitos, em sua história pessoal e nas relações que estabelecem com o saber. Logo, enfatiza também a *posição social subjetiva*, por meio da qual os sujeitos aceitam ou recusam sua origem social.

Para exemplificar a noção de *posição social objetiva*⁸ e *subjetiva*, Charlot (2013) cita a história de Luís Inácio Lula da Silva. Nordestino pobre que migrou com a família para São Paulo e tornou-se operário. De acordo com sua *posição social objetiva*, Lula jamais poderia ter se tornado presidente da República. Contudo, ele decidiu lutar e viver uma *posição social subjetiva*⁹ que não obedecia a sua classe social.

Nesses termos, por mais que o *fracasso escolar* tenha alguma relação com a posição social, deve-se levar em conta também, segundo Charlot (2000), o significado que os sujeitos atribuem a essa posição, a forma como interpretam o mundo e suas práticas, a singularidade das atividades que desenvolvem ou não no campo do saber.

Dessa forma, por mais relevante que seja a abordagem do *fracasso* em termos de posições e disposições, a teoria da reprodução defronta-se com limites que não podem ser ultrapassados. Afinal, o *fracasso escolar* não é apenas diferença e o sucesso escolar não é questão de capital e sim de atividade e trabalho. A atividade escolar, portanto, não requer *habitus* e sim *mobilização*¹⁰, sentido e desejo. Para Charlot (2000), o desejo de saber e de aprender é fruto de nossa condição antropológica.

1.4 A obrigação de aprender como o axioma da teoria de Bernard Charlot

Na concepção de Bernard Charlot (2005), a compreensão da atividade escolar requer que levemos em conta a noção de desejo. Inspirado no psicanalista Beillerot,

⁸ Refere-se à classe social a que pertencem os sujeitos. São as condições materiais objetivas.

⁹ É a forma como o sujeito interpreta o mundo e vive a sua classe social (aceitando ou resistindo).

¹⁰ Movimento interno rumo ao saber/aprender. É quando o sujeito deseja aprender determinado conteúdo e/ou disciplina.

Charlot afirma que o desejo é uma aspiração primeira que visa ao gozo. O gozo, todavia, não pode ocorrer senão em referência a um objeto. Logo, o desejo é sempre “desejo de”.

Nessa lógica, a questão-chave na teoria Charlotiana consiste em compreender como o desejo de saber (como busca de si mesmo, do outro e do mundo) transforma-se em desejo de aprender (esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela disciplina). Para o autor, tal resposta encontra-se em nossa condição antropológica: Nascemos incompletos e com a obrigação de aprender.

Kant já escrevia, no século XVIII, que

[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada (...) Por ser dotado de instinto, um animal ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele [...] A natureza acabou todas as suas obras; mas abandonou o homem e o entregou a ele próprio (CHARLOT, 2000, p. 51).

Ao nascer inacabada, prematura e imperfeita a cria da espécie humana traz em si a ausência (do outro, do mundo e de si mesma) sob a forma de desejo. Um desejo que jamais poderá ser saciado, sob pena de pôr em xeque a própria condição do homem. Desse modo, *a ausência do homem em si mesmo* é apenas uma face da condição humana, indissociável de sua outra face: o filhote do homem só sobrevive porque, contrariamente aos outros seres, nasce em um mundo humano já existente e pré-estruturado.

Dizendo de outra forma, o caráter humano, ou melhor, aquilo que nos torna humanos, nossa essência, conforme Lucien Sève (1968 apud CHARLOT, 2000), ao lembrar da VI tese de Marx sobre Feurbach, não é inerente ao indivíduo, mas encontra-se externada no âmago das relações sociais. Destarte,

[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo considerado à parte. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais. É verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da “fabulosa riqueza de seu equipamento social excentrado”. Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais (CHARLOT, 2000, p. 52).

Nessa perspectiva, para *vir a ser*, ou melhor, para tomar posse de sua humanidade, a cria da espécie humana deverá apropriar-se das práticas, saberes e conceitos que tenham sido construídos pelas gerações precedentes, em um dado momento da história. Entretanto, é pertinente ressaltar que o *filhote do homem* só obterá a humanidade que não lhe é dada no nascimento, com a ajuda e a mediação do outro.

Por consequência, a educação é um triplo processo indissociável de apropriação do mundo, por cada sujeito que nasce: i) hominização; ii) socialização; iii) singularização. Logo, ao ingressar no mundo em estado bruto, a cria da espécie humana deverá apropriar-se de parte de sua essência, por meio das relações sociais (hominização). Para tornar-se humano, contudo, o sujeito necessitará da lapidação de outros seres humanos (socialização). E, por fim, ao se construir como um ser 100% social, o *filhote do homem* constrói-se, ainda, como um ser 100% singular.

Nessa lógica, conforme Charlot (2005, p. 57),

[...] o ser humano não se produz e não é produzido a não ser em uma forma singular e socializada. Ele não é um terceiro homem, um terceiro social e um terceiro singular, ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100% + 100% + 100% = 100%).

Destarte, ao penetrar a condição humana marcada pela incompletude e pelo desejo, a *cria do homem* deverá educar-se, isto é, produzir-se a mesma. Mas essa autoprodução só é possível com a ajuda e a mediação de outros seres humanos. A educação, portanto, é uma *via de mão dupla*, posto que o homem educa-se e é educado.

A título de exemplificação, Charlot (2000, p. 54) elucida que

[...] ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se.

Dessa maneira, ao nascer inacabada, a espécie humana deve construir-se em um movimento de “dentro para fora” (mobilização), por meio de uma força de propulsão (desejo) e de uma força de atração (“desejo de” si, do outro e do mundo).

Essa autoconstrução, no entanto, só pode ocorrer mediante a apropriação de uma humanidade que lhe é exterior e que exige a mediação do outro (motivação).

Em seus escritos, Charlot (2000, p. 55) prioriza o conceito de *mobilização* por acreditar que se mobiliza alguém *de dentro*, enquanto que se é motivado por alguém ou por algo *de fora*. Dessa forma, o conceito de *mobilização* implica ideia de movimento. Na definição do autor: “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”.

Nessa perspectiva, a ideia de *mobilização* remete ao engajamento em uma atividade orientada por móveis, em razões para agir. São os móveis, portanto, que põem o sujeito em movimento para a entrada em uma atividade. Destarte, “o próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

É pertinente ressaltar que, na concepção Charlotiana (2000, p. 55), os móveis não têm a mesma funcionalidade que as metas. Eles correspondem a um desejo satisfeito com a atividade desencadeada. Dessa forma, se “[...] a meta do crime é livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso [...]”.

Conseqüentemente, a cria do homem mobiliza-se em uma atividade quando investe nela seu tempo pessoal, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis ligados ao desejo (de si mesmo, do outro e do mundo). Nessa ótica, aprender na escola requer a articulação entre o móbil, a mobilização, a atividade e o sentido.

O móbil, como mencionado, é a razão para agir que incita o sujeito a mobilizar-se, ou melhor, a se engajar em uma atividade intelectual. Tal engajamento, entretanto, requer que a atividade tenha significado para o estudante, quer dizer que vá ao encontro da satisfação do gozo. Desse modo, as noções de *mobilização* e de sentido são as molas propulsoras para compreendermos o *fracasso escolar*, em termos de relações com o saber.

1.5 O Saber e as “figuras do aprender”

De acordo com Bernard Charlot (2000), nascer é penetrar um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode esquivar-se dessa obrigação, sob pena de não se tornar humano. Todavia, conforme o autor, a

hominização, ou melhor, o processo de apropriação da essência humana, pode ocorrer de modos distintos, dado que existem muitas coisas a serem aprendidas no mundo.

À vista disso, no entendimento de Charlot (2000, p. 59),

[...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte.

Entretanto, além de referir-se a um *saber-objeto*, ou melhor, um conteúdo intelectual, um conceito descontextualizado e incorporado nas disciplinas, o processo do aprender pode significar entrar em formas relacionais (ser educado, cumprimentar idosos, pedir licença etc) ou exercer domínio sobre uma atividade ou objeto (aprender a nadar, ler, amarrar o tênis, usar o celular, notebook etc).

Nessa lógica, a questão do aprender coloca-se como muito mais ampla e complexa que a questão do saber. Para Charlot (2000), tal amplitude e complexidade se apresenta de duas maneiras: i) aprender não significa estritamente apropriar-se de um saber, entendido como um conteúdo intelectual e requerido pela escola; ii) adquirir um *saber-objeto* não induz que o sujeito manterá apenas esse tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Conseqüentemente, qualquer discussão teórica que busque enfatizar a existência de um *sujeito de saber* (puro) tenderá ao fracasso, caso não insira as outras dimensões que concernem a esse sujeito. Na concepção de Charlot (2000, p. 60), portanto, “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade de relações que ele mantém com o mundo”. Logo, adquirir um saber, no sentido de um conteúdo intelectual, não é senão ingressar em um certo tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Em seus escritos, Charlot (2000, p. 60) mostra-se bastante impressionado com a ambição da filosofia clássica em separar o sujeito da Razão, isto é, o puro *sujeito de saber* do feixe de vínculos que ele estabelece com o mundo. Isto posto, ao longo de sua história, a filosofia clássica “encena o combate da Razão contra as paixões, as emoções e, em última instância, o corpo” (p. 60). Nesse sentido, o intuito da filosofia é conservar apenas um tipo de relação: a do sujeito enquanto Razão com o saber enquanto Ideia”.

No entendimento de Charlot (2000, p. 60), recusar as emoções é uma proposta atraente e, ao mesmo tempo, perigosa e imprudente, posto que se corre o risco de deixar que a Razão encoberte as paixões que se escondem. Destarte, “a Razão é uma forma de relação com o mundo que constantemente se reveste de outras formas, que não pertencem ao domínio da Razão: atrás do sujeito de saber, a análise traz à tona as outras dimensões do sujeito”.

Entretanto, isso não significa que devemos considerar o *sujeito de saber* um vigarista ou, de acordo com o relativismo epistemológico, um sujeito sem especificidade. Trata-se, na verdade, de pôr em prática uma sociologia que não recorra a uma certa ingenuidade. Afinal, a Razão pode não ser a única forma de relação com o mundo, mas é uma forma específica que, por isso mesmo, apresenta suas próprias características.

Nessa perspectiva, para Charlot, “[...] o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60). Sem embargo, tal atividade implica a ação do sujeito sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o outro, entendido como comunidade intelectual.

Vale ressaltar que a atividade científica, posta em prática pelo *sujeito de saber*, está inscrita em uma certa relação com a linguagem e o tempo. Dessa maneira, a presença das paixões e do inconsciente na atividade científica não a aniquila, embora contradiga a sua essência epistemológica. Isto posto,

[...] o sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 61).

Nessa lógica, pode-se concluir que só há saber em referência a um sujeito imbricado em uma certa relação com o saber. Só há saber em uma situação cognitiva concreta. Só há saber como resultado da confrontação interpessoal entre os sujeitos. No entendimento de Charlot (2000), inspirado em Schlanger (1978), “[...] não há saber em si, o saber é uma relação” (p. 62). Essa relação, contudo, não é, senão, uma forma de relação com o saber.

Conseqüentemente, na concepção de Bernard Charlot (2000), o saber está sempre inscrito em relações de saber que, por sua vez, são mais amplamente relações sociais. Por ser uma construção coletiva, quer dizer, por ser fruto das relações epistemológicas entre os homens, o saber deve ser apropriado por meio do processo de *hominização*. Hominizar-se significa tomar posse de uma humanidade que é alheia ao indivíduo e que só passa a lhe pertencer com a satisfação de uma obrigação: o aprender. Aprender, todavia, não equivale a adquirir um *saber-objeto*, entendido como um conteúdo intelectual, pode referir-se, também, ao domínio de atividades ou relações.

Dessa maneira, apropriar-se de um *saber-objeto* não é, senão, uma das *figuras do aprender*: valiosa, específica, mas não única. Em consequência, “[...] o aprender, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas” (CHARLOT, 2013, p. 161). Essa heterogeneidade das formas do aprender é a questão-chave para compreendermos a experiência escolar de um estudante. Afinal, se o aluno não conseguiu apropriar-se de *saberes-objetos*, como a gramática, história, inglês ou matemática, não é necessariamente porque tenha lacunas, carências ou porque seja um deficiente sociocultural e sim porque tem outra forma de se relacionar com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender.

Em contrapartida, ao ser confrontado com a necessidade de aprender, o estudante, ao ingressar em um mundo humano já estruturado e preexistente, depara-se com: i) *objetos-saberes*, isto é, objetos nos quais podemos encontrar um saber incorporado, como nos livros ou monumentos; ii) objetos cujo uso deve ser dominado, tais como a TV, o computador, o celular, a escova de dentes etc.; iii) a necessidade de dominar atividades como nadar, ler ou jogar; iv) a necessidade de entrar em formas relacionais para agradecer, namorar etc.

Dessa forma, ao se deparar com esses objetos, essas atividades e esses dispositivos “[...] o indivíduo que ‘aprende’ não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos” (CHARLOT, 2000, p. 66). Nesse sentido, coloca-se em pauta a seguinte questão: para aprender que tipo de atividade eu devo pôr em prática? Charlot (2000, p.67) responde:

[...] aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com

a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende.

A situação de aprendizado, portanto, é marcada por locais (escola, rua...), pessoas (familiares, professores, amigos, vizinhos...) e momentos (da minha história, da história da minha cidade, do meu país e do mundo). Quanto aos locais onde se aprende, podemos constatar que eles possuem estatutos distintos, dado que alguns são o local onde se vive (casa, apartamento...) e outros o local onde se aprende (escola, universidade...). Logo, podemos concluir que alguns locais são mais apropriados do que outros para empreender tal ou qual *figura do aprender*. A escola, por sua função de instruir, é o local mais adequado para a apropriação dos *saberes-objetos*, quer dizer, dos conteúdos intelectuais.

Por conseguinte, nos locais onde se vive ou se aprende, os sujeitos convivem e constroem vínculos com muitas pessoas, que podem ocupar papéis sociais diversos. No entanto, apesar de ocuparem tal ou qual papel, os sujeitos não podem ser reduzidos a ele.

Desse modo, “[...] um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático” (CHARLOT, 2000, p. 67). As relações que os alunos estabelecem com ele perpassam o seu conhecimento, o seu profissionalismo, o seu estatuto profissional e também a sua pessoa.

Quanto aos momentos, podemos inferir que o processo de aprender, seja qual for a figura, ocorre em um momento específico de nossa história, da história de nossa sociedade e porque não da história da humanidade. Nesse sentido, conforme Charlot (2000, p. 68),

[...] aprende-se porque se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar).

É pertinente ressaltar que, qualquer que seja a *figura do aprender*, o aprendizado é resultado de um espaço-tempo partilhado com outros seres humanos. Do ponto de vista de Charlot (2000), contudo, podemos identificar três formas de

relação epistêmica com o saber. A primeira refere-se à apropriação de um *saber-objeto* possuído por docentes, abrigado nas escolas e encarnado em livros. Desse modo, “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68). Aprender, portanto, é passar da não-posse à posse da gramática, das operações matemáticas, da história da arte etc.

A segunda forma epistêmica de relação com o saber refere-se ao domínio de uma atividade ou objeto. Trata-se, na verdade, de passar do não-domínio ao domínio e não da não-posse à posse, como ocorre com o saber. De acordo com Charlot (2000), esse domínio esculpe-se no corpo. Logo,

[...] o sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distinto da “alma”, mas, sim, o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um “conjunto de significações vivenciadas”, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais (CHARLOT, 2000, p. 69).

Nessa lógica, Charlot (2000) nomeia a forma epistêmica de relação com o saber que se refere ao domínio de uma atividade ou objeto de imbricação do Eu na situação. Todavia o Eu mencionado refere-se não a um Eu reflexivo que se apropria de saberes-objetos, como na primeira forma de relação epistêmica com o saber, mas sim a um Eu que é corpo imerso em um mundo correlato de seus atos.

A terceira forma epistêmica de relação com o saber refere-se à entrada dos sujeitos em dispositivos relacionais que lhes permitam construir uma imagem crítica de si mesmos e ter certo controle de seu desenvolvimento pessoal para manter relações sociais estáveis.

À vista disso, assim como na relação epistêmica anterior, aprender é passar do não-domínio ao domínio e não da não-posse à posse, como ocorre com os *saberes-objetos*. Trata-se, no entanto, de dominar uma relação (consigo próprio e com os outros) e não uma atividade.

Dessa maneira, para Charlot (2000), aprender deve ser tornar-se capaz de regular a relação entre si e o outro, de tomar a distância conveniente de si em relação a si mesmo e de si em relação ao outro. Assim,

[...] chamamos esse processo epistêmico distanciação-regulação. Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é, - para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p. 70).

Vale ressaltar que apenas na primeira forma epistêmica de relação com o saber o resultado do aprendizado, isto é, os *saberes-objetos*, pode adquirir relativa autonomia em relação à situação que se aprendeu. Desse modo, pode-se falar em Equação do 2º grau sem mencionar a atividade desenvolvida que permitiu aprendê-la. Entretanto, o mesmo não ocorre com a segunda e a terceira forma epistêmica de relação com o saber, uma vez que o produto do aprendizado não pode ser autônomo da relação e ou atividade que o criou.

Em contrapartida, sabe-se que aprender um conteúdo intelectual, apropriar-se de um *saber-objeto*, dominar uma atividade ou entrar em formas relacionais não significa fazer a mesma coisa. Logo, aprender a nadar não tem o mesmo significado que aprender sobre a natação, aprender a utilizar um computador não significa aprender a informática etc. Isto posto,

[...] em cada uma dessas três figuras do aprender, em cada um desses três processos epistêmicos, há uma atividade, mesmo que seja de natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo “concreto”. [...] O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características “naturais” e ontológicas do aluno e do mundo (CHARLOT, 2000, p. 71).

Conseqüentemente, conforme Charlot (2000, p. 72), é pertinente ressaltar que toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio e com o outro. Consigo próprio porque aprender “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, a imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. Com o outro porque o *vir a ser* do filhote do homem só ocorre com a ajuda e a mediação do outro em todo o processo. Desse modo, “[...] é o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo de sua história” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, podemos concluir que não há relação com o saber que não tenha, por referência, um sujeito, suas histórias e aspirações. Todavia, também não há relação com o saber sem o outro inserido em um mundo preexistente. Logo, “[...] a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 73).

1.6 A Teoria da Relação com o Saber: conceitos e definições

No entendimento de Bernard Charlot (2005), a questão da relação com o saber não é novidade, posto que atravessa a história da Filosofia Clássica (de Sócrates a Hegel). Isto posto, a máxima Socrática, “Conhece-te a ti mesmo”, era o início do estabelecimento de uma relação do sujeito consigo mesmo, em sua singularidade. Quanto ao “Só sei que nada sei”, também elucidado por Sócrates, podemos notar a existência de uma incompletude humana e a consequente obrigação de aprender. Tal sentença foi apropriada por Bernard Charlot e constitui o axioma da Teoria da Relação com o saber.

Dessa forma, se a *questão* da relação com o saber não é recente, o uso da expressão *relação com o saber*, por psicanalistas e sociólogos, também não. Logo, desde as décadas de 1960 e 1970, autores como Lacan, Beillerot, Lesne e outros utilizam a sentença em seus escritos de educação. Merecem destaque, ainda, os sociólogos da educação, Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Em *A Reprodução*, os autores utilizaram as seguintes expressões: “relação com a linguagem”, “relação com a cultura”, “relação com a linguagem e o saber” (BOURDIEU; PASSERON, 1970 apud CHARLOT, 2005, p. 36).

Destarte, a expressão *relação com o saber* começa a ser utilizada por psicanalistas nos anos 1960 e por sociólogos de inspiração crítica nos anos 1970. Todavia, para Charlot (2005, p. 36),

[...] se a *questão* da relação com o saber é antiga, se a expressão é utilizada desde os anos 1960 e 1970, foi preciso esperar os anos 80 para que a noção de relação com o saber se desenvolvesse como organizadora de uma *problemática* e os anos 90 para que o conceito fosse realmente trabalhado, em confronto com dados (CHARLOT, 2005, p. 36).

Por seu caráter flexível e amoldável, a *questão* da relação com o saber encontra-se pulverizada em diversos campos disciplinares, entre eles a psicanálise, a antropologia, a sociologia e a didática. Tal amplitude conceitual, contudo, pode tornar a noção de *relação com o saber* um “leva-tudo”, nos termos do próprio Bernard Charlot. Portanto, para evitar tal ou qual questionamento, quanto ao valor heurístico real da noção, Bernard Charlot (2005) adota dois princípios: i) a noção de relação com o saber é uma questão, cujas respostas supõem a apropriação de conteúdos intelectuais, o domínio de atividades e a entrada em dispositivos relacionais; ii) a relação com o saber só pode ser pensada em função de um sujeito que está vinculado a uma história, que é portador de desejos e que só pode aprender com a ajuda e a mediação do outro.

Nesse sentido, a abordagem da *relação com o saber*, no campo da psicanálise, ocorre por meio do desejo. Logo, enquanto alguns estudantes manifestam desejo de aprender esse ou aquele conteúdo, essa ou aquela disciplina, outros demonstram profunda indiferença, ou até mesmo recusa, diante dos processos do aprender.

Para Charlot (2001), essa divergência de postura entre os discentes quanto ao saber e/ou aprender pode ser explicada por meio de características imputáveis ao próprio sujeito: ele é preguiçoso, ele não deseja o saber, ele não tem interesse em aprender. No entanto, o que está em jogo é a relação que os estudantes, propondo-se ou não a aprender, mantêm com os conteúdos que os professores tentam ensinar-lhes. Logo, não querer aprender Arte ou Português é estar em uma certa relação com o saber e/ou aprender.

Sob um ponto de vista prático, os professores e formadores recebem, cotidianamente em suas salas de aula, alunos que não querem aprender, alunos que não gostam de Inglês ou Artes. Tal recusa ocorre porque os estudantes consideram as aulas desinteressantes. E se são desinteressantes é porque não tm sentido para eles, porque não vão ao encontro do gozo, ou melhor, porque não satisfazem um desejo. Isto posto, tem-se colocada a relação entre o desejo e o saber.

No âmbito antropológico, a satisfação do desejo e a própria relação com o saber são pensadas em referência a um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. Desse modo, ao nascer o *filho do homem*, deve apropriar-se de uma humanidade que lhe é exterior, construindo-se, ao mesmo tempo, como um sujeito humano, social e singular. Tal fato direciona-nos para a própria condição humana: somos desejantes (de nós mesmos, do outro e do mundo) porque nascemos

inacabados e com a função de nos apropriarmos do patrimônio humano construído pelas gerações precedentes ao longo de sua história. Esse patrimônio a ser apropriado apresenta-se sob três formas: tomar posse de *saberes-objetos*, dominar atividades ou entrar em formas relacionais.

Nessa perspectiva, conforme Charlot (2005, p. 45),

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Em contrapartida, no âmbito sociológico, a *questão* da relação com o saber é tratada em termos de desigualdade social. Nessa lógica, procura-se “identificar e conceitualizar os processos pelos quais constroem relações (com o saber, com a linguagem, com a escola, com o aprender etc.) que não têm uma mesma frequência nas diferentes classes sociais” (CHARLOT, 2005, p. 42). Essa relação com o saber e a escola, entretanto, não dependem apenas da posição social de um sujeito ou de seus pais, mas também de suas práticas e das atividades desenvolvidas.

De outro modo, para Charlot (2001, p. 16), “[...] trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem”. Conseqüentemente, aprender na escola deve levar em conta a classe social a que pertence um sujeito, mas também sua história, desejos, sentidos e mobilizações.

Isto posto, pode-se concluir que além de não trazerem consigo a base cultural exigida pela escola, mas também não ensinada por ela, os estudantes das classes populares têm dificuldade em aprender os conteúdos que a escola procura prover-lhes, porque envolvem-se em formas do aprender que não interessam a ela. Logo, o domínio de atividades e ou uso de objetos e a entrada em formas relacionais parecem resolver as suas inquietações em um “aprender na vida e pela vida” (CHARLOT, 2013).

Não obstante, apesar de priorizarem em algumas situações e momentos *figuras do aprender* que não correspondem ao que é esperado pela escola, estudantes

das camadas populares conseguem burlar os constrangimentos do sistema e ter sucesso na escola. São os *êxitos paradoxais*. Inversamente, tal expressão pode ser utilizada, ainda, para designar estudantes das classes médias e abastadas que fracassam na escola. Isto posto, o sucesso e o fracasso escolar são questão de atividade e não de posição social.

Nesses termos, dentro de um mesmo grupo social pode haver diferentes posturas ante ao saber e/ou aprender. Desse modo, segundo Charlot (2001, p. 17),

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

À vista disso, o estabelecimento de diferentes tipos de relações com o saber e/ou aprender supõe a entrada em tal ou qual relação específica com o saber e/ou aprender. Destarte,

[...] aprender matemática e aprender a consertar uma moto – para tomar um exemplo clássico -, mas também aprender tudo o que é preciso aprender para sobreviver nas camadas populares (e, algumas vezes, para tirar proveito das formas de tráfico que ali se desenvolvem), não é aprender a mesma coisa, como também não é aprender da mesma maneira.

Consequentemente, para Charlot (2001, p. 17), “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender”. Logo, “não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender”.

Por fim, sobre a inserção da noção de relação com o saber, no âmbito da didática, Chevallard (1989 apud CHARLOT, 2005, p. 43), escreveu o seguinte:

[...] a expressão “relação com o saber”, que serve de emblema à nova conceitualização considerada, é, em um determinado sentido, enganosa: ela não designa um acréscimo ou uma “correção” no

mundo já superpovoado das noções pelas quais se descreve habitualmente o cognitivo e suas extensões (“afetivas”, por exemplo). Em outras palavras, não se trata, ao introduzir esse conceito, de aumentar simplesmente o repertório dos conceitos envolvidos hoje em dia na didática das matemáticas, mas de reformular os termos primitivos da teoria – um certo número de termos antigos, tais como aprender e saber (como verbo), por exemplo, que se tornam com isso termos derivados. Vale frisar, especialmente, que o conceito de relação com o saber não abre um novo setor a ser explorado, não inaugura uma nova especialidade no campo da didática, à qual pudesse corresponder uma literatura especializada. Ele permite reformular e reproblematicar inúmeras questões já trabalhadas (ou, no caso de algumas, não trabalhadas, por serem vistas até então como transparentes) e suscita, além disso, questões até agora inéditas, uma vez que não eram formuláveis na conceitualização antiga.

Desse modo, Charlot elucida que, apesar de não ser um didata e de não almejar ser, concorda com Chevallard quando este afirma que a noção de relação com o saber não é um conceito novo que deve ser agregado aos conceitos já existentes na didática. É apenas uma nova forma de olhar as situações didáticas preexistentes.

Classicamente, a didática dedicou-se aos estudos sobre as formas de transmissão de um saber ou sobre as condições de aprendizagem de uma determinada prática social. A essência da questão, portanto, era encontrar os meios eficazes para realizar a *transposição didática*. Entretanto, ao notarem que o *fracasso escolar* não era combatido com condições didáticas favoráveis, Chevallard e outros didáticos foram levados a considerar a *questão* da relação com o saber.

Ao se abrir para a noção de relação com o saber, conforme Charlot (2001), a didática deixa de supor que as salas de aula estão repletas de sujeitos epistêmicos, isto é, de estudantes que são *puros sujeitos de saber* e que aguardam apenas as condições didáticas favoráveis para que possam aprender.

Nessas circunstâncias, pode-se refletir que se considerarmos o Eu epistêmico (o Eu do conhecimento) como dado, construído ou já adquirido, em oposição ao Eu empírico (Eu da experiência cotidiana), temos a construção de um ponto de vista didático, mas que em nada resolve os dilemas concretos que emergem em uma sala de aula. Afinal, cada vez mais os docentes recebem alunos que não querem “aprender na escola” e sim “aprender na vida e pela vida” (CHARLOT, 2013). Desse modo, o principal desafio dos docentes, hoje, é levar o estudante a adotar a postura do *Eu epistêmico*. Consequentemente, para Charlot (2005, p. 44),

[...] a constituição do *eu* epistêmico não é somente uma condição da situação didática, é também um de seus efeitos: é também através do confronto com objetos do saber que o aluno consegue dissociar o *eu* empírico (relacionado à experiência e a questões como a do bem e do mal, do permitido e do proibido) do sujeito do saber (que inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade).

Por conseguinte, poder-se-ia enfatizar que a tentativa de desvincular o Eu epistêmico do Eu empírico está no cerne dos dilemas que os jovens das camadas populares enfrentam ao ingressarem na escola. Isto posto, os estudantes são tomados por um conflito interno ao lidar com a heterogeneidade das formas do aprender e as exigências da escola. Aprender na escola requer apropriação de *saberes-objetos*, o que não deve, entretanto, pautar-se em *sujeito puro de saber*, separado de suas outras dimensões.

1.7 Os “Saberes Socioacadêmicos” no Ensino Superior: em pauta o emaranhado de relações na sala de aula

Para o autor Bernard Charlot (2000), o êxito escolar depende do estabelecimento de uma certa relação com o saber, ou melhor, do envolvimento em uma atividade intelectual e da apropriação de *saberes-objetos*. Conseqüentemente, no Ensino Superior a laboração é semelhante, posto que um universitário que almeje permanecer no curso e, possivelmente, formar-se, deverá engajar-se com os conteúdos ofertados pelas disciplinas.

Sem embargo, na presente pesquisa de dissertação, apropriamo-nos dos *saberes-objetos*, nos termos em que a noção foi proposta por Charlot (2000), e buscamos analisar o emaranhado de relações pessoais que os estudantes estabelecem com os conteúdos, os colegas e os professores no espaço da sala de aula. A hipótese de pesquisa, portanto, era a correlação entre o processo de permanência no Ensino Superior (ES) e a construção de relações com os saberes sociais e acadêmicos, tendo como lócus privilegiado o espaço da sala de aula.

Nomeamos, metaforicamente, esses saberes e relações construídos no ambiente da sala de aula de *saberes socioacadêmicos*. Os *saberes socioacadêmicos* são uma categoria sociológica em vias de construção, para refletirmos sobre os processos sociais e acadêmicos que perpassam o percurso de estudantes

universitários no espaço formal destinado ao processo de ensino-aprendizagem: a sala de aula.

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

Em contrapartida, os *saberes socioacadêmicos* referem-se também às relações pessoais que os estudantes estabelecem com os colegas da turma, os professores, as notas, as atividades e os conteúdos, tendo a sala de aula como um espaço-referência. À vista disso, parte-se da concepção de que a sala de aula é um espaço socioacadêmico que deixa marcas, histórias e conflitos que resultam no processo de permanência ou evasão dos universitários.

Nas acepções de Charlot (2000) e Coulon (2008): persistem os estudantes que se *mobilizam*, quer dizer, que estabelecem *relações com o saber*, sejam elas acadêmicas e/ou sociais, que se *afiliam* intelectual e institucionalmente. É pertinente ressaltar que a criação dos *saberes socioacadêmicos*, enquanto categoria sociológica, recebe a influência de dois conceitos: i) o de *saberes-objetos*, proposto por Bernard Charlot (2000); ii) o de capital socioafetivo, proposto por Hustana Vargas (2020).

Assim, acreditamos que o processo de permanência de um universitário é resultado dos saberes dos quais ele se apropria e da rede colaborativa que constrói e partilha com outros tantos estudantes. Ao partirmos do pressuposto de que os sujeitos são protagonistas em seu próprio processo de aprender, construímos as vias para uma possível transformação na educação e na sala de aula.

Nesses termos, acreditamos que os estudantes são os únicos capazes de modificar a educação (“de baixo pra cima”)¹¹ sem depender fundamentalmente do apoio do governo ou de práticas pedagógicas inovadoras, simplesmente porque habitam¹² a sala de aula (BREVIGLIERI; PATTARONI, 2006). Uma transformação que parta dos estudantes, na sala de aula, pode atrair o interesse das autoridades

¹¹ Mudança que parta dos estudantes rumo ao governo e não do governo rumo aos estudantes.

¹² Habitar consiste em envolver o próprio corpo em um espaço familiar. Posto isso, é não apenas situar-se no espaço, mas engajar-se pessoal e intimamente com o mundo existente nele (BREVIGLIERI; PATTARONI, 2006).

governamentais para a construção de uma educação justa e de qualidade.

No processo de coleta dos dados empíricos (projeto de IC e entrevistas), os sujeitos relatavam que a continuidade no curso dependia de alguns fatores, dentre eles: i) as bolsas de estudo ofertadas pela Universidade; ii) a responsabilidade compartilhada criada com os colegas; iii) a assimilação dos conteúdos por meio dos grupos de estudo; iv) o acolhimento que receberam do professor Gerson Tavares do Carmo na disciplina “Administração da Autoeficácia na sala de aula”. Essa foi uma disciplina optativa ofertada aos estudantes de Administração Pública, no segundo semestre de 2019, fruto de um projeto de Iniciação Científica (IC)¹³ com o mesmo nome.

¹³ Esse projeto de Iniciação Científica será explicado com detalhes no capítulo 2. De todo modo, foi ofertado aos estudantes de Administração Pública da UENF como uma micropolítica de acolhimento.

2 LUGARES, CONCEPÇÕES E FERRAMENTAS EM USO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

As faculdades brasileiras vêm passando por profundos processos de transformação, no transcorrer dos últimos anos. Esses processos têm registro histórico e político em 2007, período marcado pela criação de formas de acesso à universidade, no âmbito federal. Tem-se, como destaque, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (FIES), ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sabemos que, além do mais, no segundo mandato do Governo Lula houve a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essas políticas de acesso, de acordo com Hustana Vargas (2020), são substanciais para rompermos com a *educação interdita*¹⁴ que vivenciávamos há séculos.

Por conseguinte, para Nadir Zago (2006), essas políticas de acesso representam uma “vitória”, sobretudo para as classes populares. Todavia, na percepção de Zago, assim que o problema do acesso é ajustado, tem-se a edificação de um desdobramento lógico: a questão da permanência dos estudantes. Para a autora, “[...] se o ingresso ao ensino superior representa para os novos estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso” (ZAGO, 2006, p. 34).

Hustana Vargas (2017), por sua vez, elucida que o principal elemento existente entre o acesso e a conclusão do curso é a permanência. Desse modo, tornam-se imprescindíveis não só a criação de programas e políticas nacionais, mas também de mecanismos institucionais efetivos para atender às especificidades dos alunos de cada universidade. Foi pensando nisso que meu orientador, Gerson T. do Carmo, colocou em prática um projeto de IC, no qual o intuito era acolher e fornecer suporte aos estudantes de Administração Pública que haviam ingressado na UENF em 2019.1.

Esse projeto de IC intitulado “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: Experimento para construir um *Endoscópio Socioacadêmico*” foi

¹⁴ Educação restrita a grupos sociais privilegiados por sua condição econômica, cor da pele ou gênero.

transformado em uma disciplina optativa ofertada aos futuros administradores públicos, como uma micropolítica que lhes fornecia suporte acadêmico e afetivo em seu primeiro ano do curso.

Para o autor francês Alain Coulon (2008), o primeiro ano crítico¹⁵ é decisivo no processo de *afiliação*¹⁶ do estudante, posto que é nessa época que ocorre o processo de adaptação às regras institucionais e intelectuais, postas em prática pela Universidade. Logo, como o intuito do projeto de IC era acolher os estudantes e investigar, por meio do protagonismo estudantil, a formação de “comunidades socioacadêmicas espontâneas” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020), o *Endoscópio Socioacadêmico* em construção no Núcleo de Estudos sobre o Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE)¹⁷ pareceu ser o método mais adequado, vide Apêndice A.

Trata-se da invenção de um método que, segundo Zanella (2014), baseia-se em uma etnografia fina para perscrutar o interior da sala de aula, considerado como um emaranhado vivo de relações entre docentes, discentes, conteúdos, notas e atividades. Como a proposta do experimento era adentrar a sala de aula por meio dos métodos de observação e autoobservação de Thévenot (2016), pressupunha-se que os estudantes rememorariam acontecimentos (aulas, seminários, eventos) e situações (afetivas, cognitivas) que tenham tido iminente importância em sua trajetória acadêmica.

Vale ressaltar que a invenção de um endoscópio na versão socioacadêmica inspirou-se em “Sobre como inventar um método?”, de Andrea Zanella, e em sua proposta de investigar “com” os sujeitos e não “sobre” os sujeitos. Como o intuito do experimento realizado no projeto de IC era pesquisar “com” estudantes e não “sobre” estudantes, a ideia de inventar um método parecia viável e coerente. Entretanto é preciso destacar que o endoscópio não é um método pronto e já validado, vide Apêndice A. Ele começou a ser pensado e desenvolvido como um experimento, uma possibilidade no projeto de IC e, portanto, deve ser visto e analisado como tal. Não se pretende, com esse fato, reinventar a roda e sim pressupor um novo paradigma para se refletir sobre a sala de aula.

No desenrolar deste capítulo, abordaremos o aparato teórico que fundamenta o processo de permanência na educação, o projeto de IC e a disciplina optativa que coletaram parte dos dados empíricos deste estudo e as entrevistas abertas realizadas com

¹⁵ São os dois primeiros semestres letivos do curso.

¹⁶ Afiliar-se, nos termos de Coulon, significa tornar-se membro da Universidade.

¹⁷ Grupo de Pesquisa registrado no CNPq em 11 de dezembro de 2014 e formalizado no Termo Aditivo nº 02/2015 ao Convênio UENF/IFF nº 01/2015, tendo como líder a prof.^a Cátia Viana (IFF) e vice-líder o prof. Gerson Tavares do Carmo (UENF).

os estudantes da turma.

2.1 O processo de permanência no Ensino Superior

Os estudos sobre a Permanência na Educação, especialmente no Ensino Superior, são ínfimos, se comparados aos estudos sobre a evasão e o abandono nesse mesmo nível de ensino. Logo, aqueles que optem por se dedicar às investigações sobre Permanência, como um embrião em construção, deverão dispor-se a elaborar um *cinturão protetor*, nos termos de Lakatos e Musgrave (1979), em torno das publicações que a abordem.

Nesse sentido, estudar um campo de pesquisa emergente como o da Permanência requer, conforme Carmo (2018), pôr em prática um “giro paradigmático”, posto que os estudos sobre evasão são epistemologicamente diferentes dos estudos sobre permanência. Isto posto, ao considerarmos a evasão um *objeto de pesquisa sociomediático*, nos termos de Bernard Charlot (2000), estamos propondo-nos a realizar uma *leitura positiva de mundo*, olhando os sujeitos pelo que eles têm e são e não pelo que lhes falta.

Em contrapartida, na percepção de Vincent Tinto (2006, p. 6), estudar a permanência leva-nos a um intenso debate a respeito dos estudos sobre a evasão. Afinal, para o autor,

Evadir não é a imagem espelhada de permanecer. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a persistir e ter sucesso. No mundo da ação, o que importa não são nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de evasão estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, as focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata de tais instituições.

Nessa perspectiva, apesar de os estudos sobre a permanência serem numericamente inferiores aos estudos sobre a evasão, pesquisadores como Vincent Tinto (2006), Gerson Carmo (2018) e Hustana Vargas (2020) põem em evidência a

impossibilidade de refletirmos sobre os índices de evasão na universidade e o possível esvaziamento dos bancos universitários por meio de um *atrativo ideológico* (CHARLOT, 2000), como a evasão.

Desse modo, Tinto (2006), Carmo (2018) e Vargas (2020) rompem com investigações sociológicas que se proponham a pôr em prática uma *leitura negativa de mundo*, cujo cerne esteja em olhar o sujeito sob a perspectiva do dominador. O problema para Charlot (2000) não está em conceber o sujeito como dominado, porque de fato ele é, mas em constatar que, apesar de dominado, o sujeito pode resistir e lutar, diante das imposições do sistema.

Destarte, um estudante, por mais dominado que seja, tem uma história que é singular, desenvolve atividades e práticas que tenham significado para ele e se *mobiliza* quando algo ou alguém lhe provoca desejo. Consequentemente, a teoria da relação com o saber, criada por Charlot em fins de 1990, constitui o axioma das hipóteses sobre a permanência na educação, indagadas por Vincent Tinto (2001) com foco na escolarização. Portanto, para o autor, a referida teoria

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

Dessa maneira, ao constataremos que a noção de relação com o saber representa o axioma dos estudos sobre a permanência na educação, estamos corroborando que a evasão, assim como o *fracasso escolar*, é um objeto de pesquisa inencontrável que, por sua suposta evidência (estatística, sobretudo), acaba por iludir os pesquisadores, fazendo-se passar por um objeto de pesquisa real.

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

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

dominância do conhecimento científico. Trata-se, portanto, e apenas, de explicar de outra maneira o fato real de o aluno sair da escola.

De outro modo, para Charlot (2013), saber o porquê o aluno evadiu da escola ou da universidade é menos importante do que saber o porquê esses estudantes nunca entraram nas lógicas simbólicas das instituições, nunca se envolveram em atividades intelectuais ou em processos do aprender que demandassem a incorporação de *saberes-objetos*.

À vista disso, para Vargas e Heringer (2017), o processo de permanência no ES requer universidades comprometidas com o acolhimento e a construção do senso de pertencimento por parte dos estudantes, bem como profissionais treinados para lidar com as singularidades de cada indivíduo. Isto posto, para as autoras,

[...] as instituições que forem capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes, serão aquelas melhor sucedidas na garantia da permanência e do sucesso acadêmico de seus alunos (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 26).

Em conformidade com esse raciocínio, Tinto (2002, p. 95), ao versar sobre as condições institucionais para a permanência do estudante, reitera o seguinte:

Os estudantes têm maior probabilidade de persistir e se formar em ambientes que oferecem suporte acadêmico, social e pessoal. A maioria dos alunos, especialmente aqueles em seu primeiro ano de faculdade, necessitam de algum tipo de auxílio. Alguns podem necessitar de assistência acadêmica, enquanto outros podem precisar de apoio social ou pessoal. Para outros, isso pode significar encontrar um “porto seguro” em um mar de colegas desconhecidos. O apoio pode ser fornecido de formas estruturadas, como em programas de verão, programas de mentor e clubes de estudantes ou pode surgir no funcionamento cotidiano da instituição, como em contato com o corpo docente e equipe de assessoramento. De qualquer forma, o que importa é que a prestação de apoio serve para centrar, e não marginalizar, os alunos no campus.

Dessa maneira, as percepções de Vincent Tinto (2002), Hustana Vargas e Rosana Heringer (2017) levam-nos a refletir sobre o papel que as faculdades e as políticas de assistência estudantil desempenham no acesso e permanência ao Ensino Superior. Afinal, as políticas de acesso, como o SISU, o PROUNI, o FIES e o REUNI, não teriam relevância se, na prática, os estudantes não tivessem assegurados os

direitos de ficar, resistir e lutar.

Por conseguinte, o processo de permanência no Ensino Superior é resultado das políticas de assistência estudantil (bolsas e auxílios) e do envolvimento dos estudantes com as aprendizagens propostas pela universidade. Nesses termos, para Tinto (2001, p. 4),

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

Assim, para Tinto (1987), as boas notas e o desejo de se formar constituem a força motriz que os universitários necessitam para enfrentar os obstáculos que possam interferir em seu percurso acadêmico. Em 2001, o autor reiterou que o desempenho acadêmico e o acolhimento dos estudantes pela universidade são agentes potencializadores no processo de permanência.

No próximo tópico, apresentaremos um projeto de Iniciação Científica que funcionou como micropolítica de acolhimento dos estudantes de Administração Pública da UENF.

2.2 O projeto “Administração da Autoeficácia na Sala de Aula do Ensino Superior: Experimento para construir um Endoscópio Socioacadêmico”

A ideia para a construção do projeto de IC originou-se a partir de duas reuniões realizadas no Auditório Multimídia da UENF, no final de 2018, com todos os professores do CCH¹⁸ e a pró-reitoria de graduação. Nesses encontros foram apresentadas as taxas de evasão nos cursos de graduação da UENF, além da busca de vias capazes de promover a permanência dos estudantes no CCH.

A primeira estratégia de combate à evasão foi sugerida pelo professor Gerson T. do Carmo, em um dos encontros. A proposta era a realização de um estudo de caso institucional para que pudessemos conhecer as especificidades e singularidades de

¹⁸Centro de Ciências do Homem – UENF.

cada curso, de cada público. Entretanto, o professor voltou atrás ao perceber que uma pesquisa de tamanha amplitude lhe tomaria muito tempo até que fosse finalizada. Isto posto, teve como solução abordar apenas o curso de Administração, investindo numa possível “Administração da autoeficácia na sala de aula”, em coparticipação com os estudantes da turma de Administração Pública que haviam ingressado na UENF em 2019.1. A escolha do curso deu-se pelo professor Gerson acreditar que a permanência na educação é uma questão para debate público. Consequentemente, é cabível que a pesquisa fosse desenvolvida com futuros administradores públicos.

Realizado entre março de 2019 e agosto de 2020, com 75% dos vinte estudantes matriculados no curso de Administração, incluindo um bolsista e três voluntários que tiveram trabalhos aprovados no edital PIBIC 2019, este projeto buscou dar visibilidade à criatividade, à amizade e ao reconhecimento em sala de aula de estudantes que buscam uma formação superior pública e a inserção no mercado de trabalho.

Dessa maneira, partiu-se da intuição exploratória de que a formação superior pública e a inserção no mercado de trabalho não são referências opostas e sim complementares, na busca pelo bem-estar intersubjetivo em torno do êxito docente e discente em sala de aula. Por consequência, construíram-se algumas situações hipotéticas: i) a sala de aula, organizada no modelo lassalista, quer dizer, com cadeiras enfileiradas e mesa do professor posta hierarquicamente, existe desde o século XVIII e, como ainda é aceita e legitimada por docentes e discentes no século XXI, garante a sua existência, mesmo após três séculos; ii) a autoridade e o respeito científico estão concentrados nos conteúdos ensinados pelo professor; iii) esses conteúdos são transmitidos por meio de aulas que são estruturadas com base nas características particulares do professor e em seus saberes acadêmicos; iv) essas aulas e conteúdos são avaliados pelo docente de acordo com suas expectativas quanto à organização e à dedicação dos estudantes aos estudos.

Destarte, como o intuito do experimento era realizar observações e auto-observações (THÉVENOT, 2016) das evidências sensíveis da aprendizagem e das relações cotidianas construídas no espaço da sala de aula, optamos pela invenção de um possível “Endoscópio Sociocadêmico”, vide Apêndice A. Para Carmo (2019), esse método, ainda em sua forma embrionária, pode ser capaz de mobilizar o estudante, por sua função provocadora-reflexiva, fazendo emergir uma gestão de proximidades entre os estudantes e os professores, além do surgimento de indicativos sobre a

formação de *comunidades socioacadêmicas espontâneas*.

Por conseguinte, os esforços do projeto de IC, posteriormente transformado em uma optativa ofertada aos estudantes da turma AdmP 2019.1, concentravam-se em anunciar o que existe nos estudantes, ao invés de denunciar o que falta. Essa escolha epistemológica de feição pragmática tem por intuito, conforme Miletto (2009), observar os instantes plurais de aprendizagem, a emergência das *comunidades socioacadêmicas espontâneas* (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020) e o senso de pertencimento dos estudantes em uma dada sala de aula.

Nessa perspectiva, intento capturar, de forma etnográfica, os instantes em que emergem os acordos, as proximidades e a construção de um clima de coesão, como fica perceptível nos seguintes relatos dos estudantes: “estamos no mesmo barco”, “a vergonha nos uniu”. Para a captação desses instantes em que “caiu a ficha”, isto é, em que se aprendeu algo ou se estabeleceu algum tipo de relação, o projeto fora transformado em uma disciplina optativa ofertada aos estudantes no segundo semestre de 2019.

No decorrer dos encontros, os discentes relatavam as principais dificuldades que eles e os colegas de classe enfrentavam para dar continuidade aos estudos. Dentre as relatadas, merece destaque a financeira, uma vez que, para os estudantes da turma AdmP 2019.1, seria impossível cursar o nível superior sem o Restaurante Universitário (RU), as bolsas de estudo e outras políticas assistencialistas ofertadas pela UENF. Contudo, para além das dificuldades financeiras, os estudantes relataram vergonha, dificuldade na compreensão de algumas disciplinas, falta de rotina de estudos e insegurança em relação aos métodos de ensino empregados pelos professores.

Uma das estratégias didáticas da optativa era a conversação criativa. Para tanto, as cadeiras e mesas enfileiradas foram sendo substituídas por rodas de conversa, nas quais os estudantes da turma de Administração Pública, por meio dos desabafos e discussões, criavam responsabilidade compartilhada nas questões que envolvem a aprendizagem e o planejamento acadêmico.

Essa responsabilidade originou uma rede de ajuda colaborativa, principalmente por meio de grupos de estudo informais. Os referidos grupos tinham como objetivo a aprovação de todos os estudantes, independentemente das dificuldades, da condição social, da raça ou do gênero. A criação desses grupos de estudo e a obtenção de bons resultados pela turma reforçaram a questão da permanência, por meio de uma

micropolítica desenvolvida pelos próprios estudantes.

Vale ressaltar que o protagonismo posto em prática pelos estudantes da turma AdmP/2019.1 foi efetivado não só pela responsabilidade compartilhada e pela criação de grupos de estudo informais, mas também pela produção e publicação de um livro junto a dois pesquisadores estrangeiros¹⁹. Tal obra, intitulada *A sala de aula no Ensino Superior sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior público*, é composta por nove ensaios, dos quais três deles narram quem são os estudantes, como se percebem e como se mobilizam. Por se tratar do registro do percurso das memórias dos sujeitos, tal obra poderá servir de referência de resistência para estudantes que estejam ingressando no Ensino Superior.

Por fim, os dados empíricos coletados pelo projeto “Administração da Autoeficácia na sala de aula” e formalizados na construção do livro “A sala de aula no Ensino Superior sob outro paradigma” serviram de inspiração para a construção metodológica deste estudo.

2.3 O registro do percurso das memórias do experimento

A presente pesquisa de dissertação constrói-se em torno de uma ideia mobilizadora, verificar a possível correlação entre os “saberes socioacadêmicos” construídos no espaço da sala de aula e o processo de permanência no Ensino Superior, principalmente, quando há protagonismo estudantil na formação do que estamos nomeando de “comunidades socioacadêmicas espontâneas”. Isto posto, um dos vieses metodológicos para a observação das capilaridades dos elos que estruturam a dinâmica de funcionamento da sala de aula foi o experimento “*Administração da autoeficácia na sala de aula do Ensino Superior: experimento para construir um “endoscópio socioacadêmico”*”.

Como o objetivo da experiência era acompanhar a turma AdmP em movimento na sala de aula e em outros espaços, duas iniciativas foram tomadas: i) a elaboração de um projeto de IC em que quatro estudantes da turma tiveram trabalhos aprovados; ii) a oferta de uma disciplina optativa para a turma no 2º semestre de 2019. Vale ressaltar que o intuito da disciplina era que os estudantes observassem os colegas e

¹⁹ Pesquisadores que não estão vivendo a condição de estudantes, naquele instante.

se auto-observassem diante das atividades propostas nas disciplinas obrigatórias do curso.

Assim, tendo como espaço-referência a sala de aula, como ideia à invenção de uma categoria sociológica nomeada “relações com os saberes socioacadêmicos” e como sujeitos a turma AdmP 2019.1, duas categorias de ação foram desenvolvidas: i) o registro do percurso das memórias dos estudantes da turma AdmP, de março de 2019 a março de 2020, nas atividades em sala de aula e fora dela; ii) de março de 2020 a agosto do mesmo ano, a análise dos dados obtidos com a experiência acadêmica dos estudantes em 2019, antes e durante a oferta da disciplina optativa, além da formalização do registro das memórias do experimento por meio da escrita de um livro “com” e “para” estudantes e não “sobre” eles.

De outro modo, a formalização dos dados empíricos obtidos em 2019 ocorreu no 1º semestre de 2020 por dois motivos: i) o 1º semestre de 2020 não foi considerado letivo pela UENF, devido à pandemia da COVID-19. Logo, os pesquisadores tiveram tempo hábil para acessar os dados, analisá-los e escrever os principais resultados obtidos; ii) a abertura do edital externo da editora Essentia ²⁰de apoio à publicação de livros, edição 2020. Esse edital fez com que os pesquisadores unissem-se e decidissem-se, ainda que com pouco tempo hábil, apenas 4 meses, a escrever um livro com os registros do percurso da memória dos discentes, no primeiro ano do curso, no lugar dos quatro relatórios que teriam, obrigatoriamente, que ser feitos para a manutenção das bolsas do projeto de IC.

A escrita do livro, com os registros das memórias dos estudantes sobre seu percurso acadêmico, no ano de 2019, é resultado da coleta de dados empíricos executada pelos métodos de observação e autoobservação da turma em um experimento interdisciplinar, de acordo com o que nos propõe Thévenot (2016). Logo, a memória dos estudantes foi remida pelo projeto de IC, que virou disciplina optativa.

À vista disso, inspirados em Tinto (2015), se o intuito do projeto era perscrutar a sala de aula para resgatar a memória dos estudantes, em uma dada situação e ato, esse espaço como lócus do saber-aprender deve ser analisado por um único viés

²⁰Apesar de o edital da editora Essentia ter surgido como uma oportunidade e a escrita do livro ser fruto desse acaso, após finalizado e revisado, o livro não foi aceito para publicação porque alguns dos autores não tinham cadastro na plataforma Brasil e esse era um dos critérios da editora para a publicação. Assim, para que todos os dados coletados, analisados e registrados não ficassem apenas em nossa memória e computador, decidimos aceitar a proposta da editora Encontrografia, no município de Campos dos Goytacazes, e dar continuidade às publicações na Coleção Permanência, que havíamos iniciado em 2019. A publicação ocorrerá no 1º semestre de 2021.

paradigmático: por meio dos olhos dos próprios estudantes.

Por isso o livro com o registro escrito e formalizado dessas memórias resgatadas dos estudantes foi nomeado “A sala de aula sob outro paradigma”. Esse paradigma, segundo Zanella (2014), representa a arte de pesquisar “com” estudantes e não “sobre” eles. Nessa perspectiva, os estudantes da turma AdmP 2019.1 assumiram-se como sujeitos e objetos da pesquisa. Sujeitos enquanto observadores dos colegas em sala de aula, em suas relações com o saber, expectativas quanto ao curso escolhido, diferentes condições sociais e econômicas etc. Objetos enquanto observadores de si como estudantes comuns que também estabelecem relações com o saber, têm expectativas quanto ao curso escolhido etc.

Assim, para dar conta da ideia mobilizadora de correlacionar a possível existência de “saberes socioacadêmicos” e o processo de permanência no Ensino Superior, realizamos, por meio do experimento e da optativa, uma “Viagem ao centro da sala de aula”, parodiando a “Viagem ao centro da Terra”, de Júlio Verne (1864). Essa viagem ocasionou, por meio dos métodos de observação e auto-observação de Thévenot (2016), o registro do percurso das memórias dos estudantes da turma AdmP e a construção de um livro destinado ao edital da editora Essentia.

Por conseguinte, a organização do livro foi feita em duas partes. Na primeira, trata-se do primeiro ano de aula da turma em situação presencial normal, antes e depois da oferta da disciplina optativa. Na segunda, já em situação de isolamento social, a turma reuniu-se para organizar, examinar e escrever as memórias do ano anterior, em sala de aula e fora dela. Essa reorganização ocorreu devido à oportunidade de publicação de um livro financiado pela Essentia editora, o que, por problemas burocráticos, acabou não acontecendo e, por isso, o livro será publicado pela editora Encontrografia, no 1º semestre de 2021.

Os dados empíricos, coletados pelo experimento e formalizados com a escrita do livro, foram metodologicamente primordiais para a estruturação desta dissertação, cujo o objetivo é resgatar o percurso da memória dos estudantes em sala de aula e fora dela, no primeiro ano de faculdade, destacando suas relações com os “saberes socioacadêmicos” e a emergência do que convencionamos nomear, de acordo com Carmo, Manhães e Souza (2020) de “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”.

2.4 As entrevistas e a formação das “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”

A presente pesquisa de dissertação intenta verificar a viabilidade de nomearmos, metaforicamente, o emaranhado de relações e saberes construídos no espaço da sala de aula de “saberes socioacadêmicos”. Partimos do pressuposto de que esses saberes são essenciais para que um estudante universitário permaneça e conclua o curso. Para verificar essa hipótese, inspirei-me nos dados empíricos coletados pelo projeto de IC e optativa e pelos dados fornecidos pelo livro “A sala de aula no Ensino Superior sob outro paradigma”. Ademais, para compreender se esses saberes de fato existem e influem no permanecer, realizamos entrevistas, como um “interrogatório direto do informante ou pesquisado pelo pesquisador, durante uma conversa face a face” (NOGUEIRA, 1975, p.111), com nove estudantes da turma AdmP 2019.1 que aceitaram participar do processo.

As entrevistas, vide Apêndice B, foram estruturadas em 5 eixos: i) dados de identificação pessoal dos estudantes; ii) trajetória socioacadêmica dos estudantes; iii) sobre o curso; iv) lugar do saber-objeto; e v) sentidos e mobilizações. No eixo I, os estudantes deveriam responder seu nome, sua idade, a profissão dos pais, sua raça (segundo os critérios do IBGE) e a renda familiar mensal, destacando qual é a sua fonte de sustento, ou seja, se trabalha, é bolsista ou sustentado integralmente pela família. No eixo II, as respostas deveriam contemplar as histórias ou casos do primeiro ano de faculdade, as expectativas que tinham com cada disciplina antes de cursá-la, o envolvimento com os conteúdos e artigos indicados em cada disciplina, o retorno de cada professor quanto ao suporte para estudo e quanto às notas e avaliações, o apoio que receberam de colegas específicos da turma em qualquer aspecto, as representações que têm dos professores do primeiro ano de curso, que representações acham que os professores têm de si e, ao final, deveriam responder quem são na turma do 3º período de Administração Pública da UENF.

No eixo III, precisariam responder o que esperavam aprender antes de ingressar no curso de Administração e se, quando ingressaram, sentiram medo, decepção e quais foram os impactos iniciais do curso. No eixo IV, as questões estavam em torno do que haviam aprendido de mais e de menos importante no curso, no primeiro ano de faculdade, além das “táticas” para alcançar aprovação e da correlação entre as ementas e o histórico. No eixo V, por fim, os estudantes

deveriam abordar o que aprenderam de mais e de menos interessante no curso de Administração Pública, no primeiro ano de universidade, além do que significa estudar Administração na UENF.

Esses eixos e os resultados obtidos com eles, aliados aos dados do projeto de IC, da optativa e do livro, lançaram-nos ao desconhecido “núcleo da sala de aula”, como um espaço a ser descoberto, revelador de dinâmicas, mobilizações e desmobilizações em torno dos conteúdos e das relações ali estabelecidas. Entendemos, portanto, que a sala de aula conserva-se, ainda, uma desconhecida quanto à compreensão de seu emaranhado de relações socioacadêmicas em movimento. São essas relações que buscamos conhecer e averiguar.

Esse processo de conhecer e averiguar as relações com os saberes, nomeados, metaforicamente, de “socioacadêmicos”, só é possível por meio do registro do percurso da memória dos estudantes em sala de aula, dando ênfase aos acontecimentos e situações diárias. Acontecimentos e situações que se apresentam em tempos diversos, envolvendo objetos, normas, lugares, funções, pessoas, afetos, conflitos, acordos, valores, interesses, conhecimentos etc.

Logo, nossa intuição acadêmica, conforme descrito por Carmo (2020, p. 20-21), é que

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

Assim, diante dos dados do projeto de IC e dos resultados das entrevistas, notamos que as relações com os saberes, que nomeamos de “socioacadêmicos”, direcionaram os estudantes da turma AdmP a formarem, conforme Carmo, Manhães e Souza (2020), “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”. É importante que tais comunidades não sejam confundidas com grupos de estudos, apesar de poderem ser compostas por dois estudantes ou uma turma inteira.

Para melhor compreensão do leitor, Carmo, Manhães e Souza (2020, p. 23) definem essas comunidades do seguinte modo:

Uma “Comunidade Socioacadêmica Espontânea” entre estudantes configura relações que se estabelecem por forças de atração mútuas que, imbricadas nas atividades de auxílio individual ou de construção

coletiva, geram simultâneas trocas de saberes (não só acadêmicos) e de sociabilidade, inclusive aquelas sob a influência das crenças e das expectativas individuais quanto às relações com os saberes acadêmicos, especialmente, os das disciplinas do período em que se encontram matriculados. Assim, mediante as variadas relações sob o efeito de forças de atração mútuas, os estudantes pertencentes a uma “comunidade socioacadêmica espontânea” compartilham necessidades (sejam de reconhecimento social, cuidados mútuos, compartilhamento de “medos” acadêmicos etc.) e saberes (sejam habilidades de escrita, comunicação, memória, cálculos, argumentação etc.), direcionando-as principalmente para um ou mais itens a seguir: a) o cumprimento de tarefas acadêmicas; b) o compartilhamento de saberes ou dificuldades quanto a conteúdos em período de avaliação de disciplina; c) o apoio para suprimir efeitos de fragilidades afetivas, cognitivas ou morais; d) a realização frequente de atividades de fortalecimento das atrações mútuas. Uma “comunidade socioacadêmica espontânea”, sendo observada ou auto-observada, pode contribuir para a compreensão dos próprios participantes sobre suas dinâmicas de mobilização e/ou desmobilização de esforços individuais que resultam ou não na sua permanência na comunidade espontânea e, conseqüentemente, no curso em que está matriculado.

Nessa perspectiva, as “comunidades socioacadêmicas espontâneas”, já indagadas no projeto de IC e aprofundadas no decorrer das entrevistas, constituem a “cereja do bolo” que não nos faz “reinventar a roda” e sim pensar essa invenção de uma outra forma. Logo, se para Charlot (2000) e Tinto (2006), referenciais teóricos deste estudo, a mobilização e o envolvimento parecem ser a chave da permanência, preciso enfatizar que concordo, mas me proponho a ir adiante com esse achado que são as “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020).

Essas “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” são fruto de um exercício paradigmático que combina os “saberes-objetos” de Bernard Charlot (2000), o processo de permanência de Vincent Tinto (2001) e o protagonismo estudantil ou “capital socioafetivo” de Vargas (2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao buscarmos averiguar como o percurso acadêmico e o processo de permanência dos estudantes da turma de Administração (AdmP 2019.1) são marcados pelas relações com os “saberes socioacadêmicos”, tomamos por base de dados entrevistas realizadas com nove estudantes da turma de Administração Pública do 2º período, que aceitaram participar do processo.

Resumidamente, o roteiro de entrevista, vide Apêndice B, estruturado em 5 eixos resultou num mapeamento sobre: quem são os sujeitos da turma; que expectativas tinham antes de ingressar no curso; quais foram os encontros e desencontros com os “saberes-objetos”; que casos ou histórias marcaram seu primeiro ano de faculdade; que sentidos e mobilizações atribuíram ao fato de cursarem Administração Pública na UENF; e, dentre outras perguntas, ressaltamos a que buscou conhecer quais “táticas”, na lógica de Michel de Certeau (1996), os estudantes entrevistados puseram em prática na busca de aprovação em cada disciplina.

Quanto ao mapeamento de quem são os sujeitos da turma AdmP 2019.1, tivemos como parâmetro os dados fornecidos pela trajetória dos nove sujeitos entrevistados: Murilo, Gisele, Leandra, Priscila, César, Editi, Vanessa, Amara e Breno.²¹ Estes, com idade entre 19 e 40 anos, raça branca, parda, negra ou amarela e renda mensal familiar que varia de menos de um salário mínimo, como no caso de Murilo, a cinco salários mínimos, como no caso de Editi. Dos nove estudantes, apenas Editi não é bolsista e tem o seu sustento todo dado pela família. Os outros oito sujeitos são bolsistas de apoio acadêmico, cota-auxílio, IC e extensão. Temos, como casos específicos, a Leandra, o Murilo, a Vanessa e a Priscila que, apesar de bolsistas, sustentam a casa junto com algum familiar desempregado que realiza “bicos”, caso de Leandra e de Vanessa. Nos casos em que vivem sós ou com filhos, eles próprios realizam os “bicos”, como é o caso de Murilo e de Priscila. Vale ressaltar que, por sua condição financeira e experiência prévia das oportunidades de bolsas ofertadas pela UENF, Amara, que vem do curso de Química, é bolsista de extensão e cota-auxílio.

Como veremos nos próximos tópicos, que versam sobre as trajetórias acadêmicas e sociais dos estudantes, as “comunidades socioacadêmicas

²¹ Para preservar a privacidade e a identidade dos estudantes e professores mencionados, optamos pelo uso de nomes fictícios, com exceção do professor Gerson Tavares do Carmo, orientador deste trabalho e coordenador do projeto de IC “Administração da Autoeficácia na Sala de aula”.

espontâneas de aprendizagem” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020) e as relações com os “saberes socioacadêmicos”, de acordo com o relato de Vanessa – “[...] eu tive que estudar muito e foi por causa dos amigos que eu consegui passar porque eu acho fora disso se não fosse a ajuda deles eu não conseguiria não. [...] Assim, depois do almoço e depois das aulas, eles ficavam lá comigo pra estudar, me emprestavam o material deles [...], emergem mesmo diante da diversidade social, cultural, familiar e econômica entre os estudantes. E como diria Charlot (2000), a renda familiar mensal pode até ter certa correlação com o sucesso ou fracasso, mas o que determina o processo de ensino-aprendizagem e a permanência é a mobilização do sujeito ou, como diria Tinto (2006), seu envolvimento em uma atividade intelectual. Enquanto que, para Hustana Vargas (2020), o aprender e o permanecer na Universidade dependem do protagonismo dos estudantes, ou melhor, do “capital socioafetivo” construído intraturma.

3.1 Os estudantes da turma AdmP e as expectativas quanto ao curso escolhido

Vincent Tinto (2001), sociólogo ianque dedicado aos estudos sobre Permanência na Educação, frisa, em seu artigo “Repensando o primeiro ano de faculdade, que os alunos que ingressam no Ensino Superior “[...] variam em sua clareza e intensidade de propósito”. Logo, para o autor, “muitos alunos começam a faculdade com apenas uma vaga noção do por que eles fizeram isso” (p. 86).

Em 2002, Tinto reitera que a entrada na Universidade recebe, por parte dos sujeitos, o estigma da indecisão. Isto posto, segundo o autor, “[...] é importante perceber que a maioria dos alunos ou entram indecisos em relação ao curso escolhido ou trocam de ideia, pelo menos uma vez, durante os seus anos de faculdade” (p. 96). Tem-se, ainda, conforme Tinto (2001, p. 2), outro perfil de estudante, aqueles que “[...] entram na faculdade com metas estreitas ou limitadas, como preparação para uma carreira no teatro ou esporte profissional, ou usando uma faculdade como um trampolim para transferir para outra universidade [...]”.

No caso dos estudantes da turma AdmP 2019.1, essas situações também ocorrem. Dos nove sujeitos entrevistados, apenas Murilo, Priscila e Amara tinham clareza quanto à escolha do curso. Murilo, inclusive, quando perguntado se a Administração Pública havia sido a sua primeira opção de curso, respondeu o seguinte:

Foi minha primeira opção na UENF e minha primeira opção na vida. É minha primeira opção, eu sempre gostei de administração. Eu não queria fazer administração porque eu não sei se você conhece, você deve conhecer Gilberto. Ele foi meu professor, ele é maravilhoso. Gilberto foi meu professor no pré vestibular muito bom, ele conversava. Eu falava, meu Deus um dia... ele é político, ele é bem político ele sabe falar, sabe discursar. Eu sempre disse que eu ficava pensando o que eu posso fazer pra ser que nem ele. Ai teve um dia que ele falou que ele fazia, Administração Pública na UENF. Que quando ele entrou na UENF ele não sabia falar. Não sabia se comunicar. Ele era totalmente leigo e hoje ele sabe conversar. Tanto que ele dá aula de redação. Eu comecei a focar agora eu vou começar a ler vou começar a estudar. Quero ser que igual a ele e foquei no curso de administração. Até então eu tinha entrado no pré vestibular. Eu não tinha. Não sabia o que ia fazer mas quando entrei eu olhei ele e eu falei eu quero fazer administração pública e até hoje não quero trocar, é o curso da minha vida, que eu adoro.

É um curso muito muito bom e é porque ele é um bem completo o que ele tem é a parte de matemática exatas. tem parte de humana e tem ciências políticas tudo englobado. Então você aprende de tudo um pouquinho.

Quanto a Priscila, a escolha do curso de Administração deu-se por um sentimento de frustração quanto a sua primeira graduação em Engenharia. Segue o relato:

[...] eu escolhi a administração pública depois que eu trabalhei nas obras do PAC da Rocinha no Rio de Janeiro que eu trabalhei na Rocinha e o Complexo do Alemão e eu vi como a administração pública muda a vida das pessoas coisa que a engenharia às vezes não consegue fazer. Então eu fiquei impressionada como é que aquilo mudava. Como é que a política pública conseguia as políticas públicas e políticas sociais advém de movimentos sociais, advém de movimentos de pessoas e que se não tiver administração pública nunca a engenharia vai conseguir chegar e fazer alguma coisa. Então para mim foi uma decepção muito grande como engenheira ver que eu não consigo fazer nada pela população. Quando na verdade um administrador público consegue fazer muito mais do que eu e aquilo me surpreendeu.

E quando eu cheguei para fazer a administração pública eu fui com essa gana de porque é que eu posso fazer para modificar o meu entorno. Não só a mim mas o meu entorno todo o que é que nós podemos fazer o que eu posso fazer por nós. Então quando eu cheguei na administração pública eu descobri que eu podia fazer muito mais do que eu estava me propondo que eu tinha muito mais braços do que eu achava que achava que eu tinha só mãos né. Eu descobri que a administração pública não tinha mãos ela tinha tentáculos em tudo quanto é canto e tudo eu podia enfiado.

Em relação a Amara, a escolha do curso deu-se após uma experiência mal sucedida no curso de Química. A estudante afirma que, antes de ingressar em Administração, pesquisou sobre o curso, as ementas, os professores e que, por isso, não foi surpreendida em nenhuma situação e que esperava aprender exatamente o que foi dado.

Para os outros seis entrevistados, Gisele, César, Leandra, Breno, Editi e Vanessa, a Administração Pública era a segunda ou terceira opção de curso. Essa escolha deveu-se a motivos diversos: i) não aprovação no curso desejado; ii) dificuldade para o deslocamento entre cidades; iii) questões financeiras; iv) interesse em ter o diploma de uma universidade, como a UENF; v) preparação para aprovação no curso escolhido como primeira opção.

Quanto à escolha do curso, a estudante Gisele relata o seguinte:

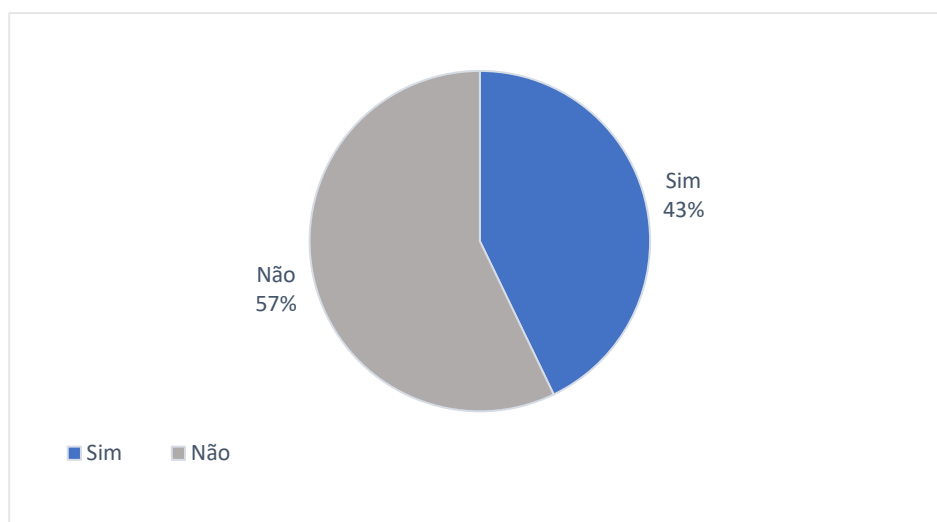
No primeiro dia ninguém queria realmente administração pública. Todo mundo chegava falava, ai eu queria isso mas não consegui e fui para administração pública, tinha gente que nem sabia o que era administração pública. Enfim, administração pública era a minha segunda opção. Eu já vi um futuro da minha profissão com ela e eu quero trabalhar como servidora pública. Então assim, é eu espero continuar na profissão que eu estou cursando e quero ainda fazer Faculdade de Direito.

Nessa mesma linha de raciocínio, a estudante Editi relata sua escolha de curso e o que esperava aprender antes de ingressar na UENF. Segue:

Quando eu fiz o ENEM eu tentei ver se eu ia conseguir passar pra alguma mas eu não ia conseguir. Aí eu falei: “ah, eu vou fazer Administração”, do nada assim. Quanto ao que esperava aprender no curso, é muito difícil de responder isso porque eu nunca tive muita noção do que era Administração Pública, eu fui meio que caindo de paraquedas assim... E acabei gostando muito. Mas eu não sei se eu tinha muita expectativa do que eu iria aprender. Bom, eu achava que eu iria entender bastante de organizações, de empresas, de coisas assim.

A indecisão quanto à escolha do curso de Administração Pública não é característico dos nove estudantes investigados, dado que, ao aplicar uma enquete a 17 estudantes da turma, o projeto de IC indicou, como resultado, que mais da metade dos estudantes não tinham o curso como primeira opção. Vide gráfico 1, a seguir:

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



Fonte: Arquivo de enquetes do Projeto ADMP-Autoeficácia.

Ingressar em um curso que não era sua primeira opção, ou mesmo, que nem sabia o que significava, fez com que muitos estudantes confundissem o curso de Administração Pública com o curso de Administração de empresas, como fica claro no relato de Vanessa, quando perguntada sobre o que achava que ia aprender no curso e o que esperava como futura administradora:

Assim, eu esperava aprender mais sobre as empresas, as organizações, a gestão de pessoas... Essas coisas assim. Pra mim era só trabalhar em empresas, essas coisas. Só que depois que eu conheci o curso, eu vi que são tantas áreas pra atuar... Tem tantas coisas pra fazer... E isso me interessou muito e me fez ficar com mais vontade de ficar no curso e terminar esse curso. Por causa da variedade.

Quanto ao que os demais estudantes esperavam aprender antes de ingressarem no curso, temos respostas óbvias e coerentes como: matemática, estatística, política, sociologia, entre outras. Merece destaque, entretanto, o relato de Leandra, aluna que tinha, como primeira opção, Administração de empresas e que, de certo modo, usava o curso como “trampolim” para o que almejava: - “Então, se a gente tivesse hoje esses três cursos, administração pública, administração de empresas e psicologia, todos na UENF, você continuaria em administração pública? *Não, eu iria pra administração de empresas*”. Tal fato reflete no que a estudante esperava e gostaria de aprender no curso:

Entendi que iria aprender uma gestão pública totalmente ligada a trabalhar com a sociedade, bens públicos, algo do meio mas o que eu gostaria mesmo é aprender o além disso, também seria a parte das empresas e isso também a gente aprende. Eu sempre deixo bem claro que pode a gente pode trabalhar em vários setores.

Quando perguntados se ao ingressar no curso tiveram medo, encantaram-se, tiveram alguma decepção com os conteúdos ou as relações, mudaram a forma de ver o curso ou o Ensino Superior, Amara, Murilo, Priscila, Vanessa, Leandra, Gisele e Breno relatam o seguinte, respectivamente:

Eu me senti parte. O que eu não senti na Química eu senti no curso de Administração Pública. Eu me senti muito acolhida, é um curso de fato que eu me identifico, que eu me vejo trabalhando, atuando e que era algo que eu não via antes. Mas uma coisa assim que eu vejo de diferença é que eu me sinto muito acolhida pelo curso que era uma coisa que eu não via na Química e dentro da Química eu me via mais acolhida pelas pessoas que é algo que eu não vejo muito na Administração Pública. Eu vou almoçar e eu vejo que amigos meus da Química estão lá e eu vou almoçar com eles... Eu não almoço tanto com a minha turma. Sabe... Acho que há um contraste. Pode ser pelo fato deles serem mais novos, tendo uma outra cabeça do que eu e o pessoal da Química ter algo mais parecido... Enfim... Foi com quem eu tive o primeiro contato na UENF, na Universidade e conheço a mais tempo ou outra coisa, mas eu acredito que seja isso de identificação mesmo (*Amara*).

No começo deu aquele baque porque foi tudo muito difícil até porque eu também estava trabalhando. Então ficava mais difícil de eu me concentrar porque que eu estava ali porque eu trabalhava até uma uma e meia da manhã. Eu tinha que acordar às seis da manhã para estar na faculdade, então ficava cansado. Hoje em dia eu não fico mais cansado. Então dá para focar [...] Quando eu comecei o curso eu tinha muito medo de não conseguir. São pensamentos limitantes que limita a gente e a gente pensa que não vai conseguir. Aí eu fiquei olhando que a maioria dos alunos lá da sala eram alunos que acabaram de sair do ensino médio e as primeiras provas. A maioria das pessoas tira nota boa e eu mesmo me esforçando muito não estava conseguindo. Eu com 29 anos já e estava muito tempo sem estudar e falei, Meu Deus será que eu não vou conseguir? [...] Até que consegui e tirei esse pensamento que vem lá da nossa infância que às vezes a nossa mãe fala que a gente não vai conseguir ou alguém chega você não vai conseguir você não é capaz e a gente fica com isso. [...] Quanto ao que esperava aprender, eu esperava aprender política né, porque eu mas só que a política que eu esperava aprender era totalmente diferente do que eu aprendi no primeiro semestre, mas eu esperava era estudar bastante política. Entretanto, algo mais focado na política no dia a dia. Não é a política de antigamente, eu pensava que era

trazer tópicos da política de hoje, conversar em sala de aula sobre a política de Bolsonaro o que poderia mudar essas coisas mais atuais. Não a política de antigamente. Matemática porque eu sabia que administração tem muita matemática e fiquei muito feliz, muita matéria de humanas. Eu gosto muito das matérias de humanas. [...] Teoria Geral da Administração foi o que me encantou muito. Professor era bem duro mas ele falava e sempre passava tudo pra gente de uma maneira carinhosa, porém ele era meio duro na hora da avaliação. E sociologia, sociologia das administrações também foi algo que me trouxe para dentro da sala de aula e me trouxe para a administração então foi algo que falou “esse aqui é seu lugar, você não vai mais sair daqui (*Murilo*)

A única coisa que eu posso dizer que me decepcionou mesmo que eu esperava mais era mesmo do curso de matemática e estatística porque lógico também tem que entender que eu já tem base para a matemática e estatística então era comparar o trem bala com um cavalo [...]. A minha cobrança era um pouco injusta mas eu vi muito ao ensino de matemática financeira ou matemática básica que era cálculo muito básico muito vamo, muito pró forme. Vamos bater currículo e ponto. É só isso que eu preciso quando na verdade você via por exemplo em cálculos que eu vi na matemática de prova uma caixa d'água está sendo enchida. Quando é que o administrador público vai lá é tem uma questão na vida dele de uma caixa d'água que está enchendo. Não vai ter essa questão vai ter outras questões né. [...] E eu vi por exemplo o pessoal falando sobre integral e derivada mas ninguém falando que eu posso aplicar isso no modelo matemático de previsão por exemplo dia de eleições no processo eleitoral. O que eu ouvi foi isso aqui é poder fazer bater o currículo para a grade curricular que vocês não vão usar para nada. Isso me decepcionou (*Priscila*).

Assim, eu não esperava que tivesse política porque eu nunca gostei desse negócio muito de política. Mas até que foi bom que eu aprendi coisas que eu não fazia ideia que tem na política. E em relação a expectativa das outras matérias, eu tenho das que eu ainda não tive (*Vanessa*).

Eu pensei que fosse um pouco mais sério em relação aos alunos. Achei meio parecido com o ensino médio, mas eu acho que é porque eu tive muito contato com calouro. Os alunos tinham imaturidade, não iam, nem se interessavam. [...] Quanto ao maior medo, de reprovar nas disciplinas, tirar nota baixa. Na verdade, continua sendo. [...] O que mudou quando iniciei o curso foi que eu imaginava que eu só ia fazer graduação e acabou, mas agora eu penso em fazer algo além. [...] O que mais chamou a minha atenção na UENF foi que todos os professores têm um grande currículo, a maioria são doutorandos (*Leandra*).

Quanto a maneira de enxergar o curso mudou um pouco, porque, a gente falava não gosto tanto disso, não quero muito cair para essa área, EU QUERO MAIS PRA ESSA mas a administração pública tem muita vertente, muita opção. Então, eu acho que é o que você for, fazer alguma coisa que você goste e eu como a gente está experimentando no curso a gente fica, olha isso aqui eu gosto, isso aqui eu não gosto, isso pra gente realmente escolher a direção certa. Então assim para mim não mudou muito não foi muito só na minha profissão, pra mim seguir minha vida. [...] Dos conteúdos, o que me decepcionou foi política, que eu achei que era a matéria que eu mais me interessaria, só que na verdade pelo contrário eu só me decepcionei e o que me encantou mas eu também já esperava por isso foi muito direito administrativo e constitucional. Que era algo que eu estava esperando muito para ter e supriu todas as minhas expectativas, foi ótimo! (Gisele).

Quanto as expectativas sobre o curso, não teve nada que me surpreendeu negativamente não. Que eu me lembre, não. Foram todas as expectativas que eu estava esperando mesmo. Sobre o encantamento, como eu te falei, Direito e TGA chamaram bastante a minha atenção. Quanto ao jeito de ver o ensino superior e a profissão, não até que não teve nenhuma mudança não. Eu, tipo... A única coisa que eu falei com você que eu tenho que mudar é a minha facilidade de me desconcentrar com as coisas. Então nesse próximo período que eu vou fazer eu queria me concentrar mais. Tipo, eu queria me esforçar um pouco mais. Eu já sou esforçado mas eu queria me esforçar um pouco mais porque tem algumas coisas que eu deixo passar por conta dessa desconcentração. É uma coisa que eu queria mudar em mim mesmo (Breno).

No próximo tópico, abordaremos as trajetórias socioacadêmicas dos estudantes com ênfase nas relações com os “saberes socioacadêmicos” e na emergência de indicativos sobre a formação de “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020).

3.2 As trajetórias socioacadêmicas de nove sujeitos da turma AdmP 2019.1

Pensarmos que as trajetórias socioacadêmicas dos sujeitos requerem perscrutarmos a sala de aula, entendida como o lócus privilegiado para o estabelecimento de relações vivas entre docentes, discentes, conteúdos, notas e avaliações. É pertinente ressaltar que entendemos por trajetória socioacadêmica o percurso universitário do sujeito marcado pela apropriação de “saberes-objetos” e pelas relações pessoais que os alunos estabelecem com o entorno: conteúdos, professores, colegas etc. Essas trajetórias fazem emergir, como veremos a posteriori, as relações com os saberes que nomeamos de “socioacadêmicos”. E, a partir desses

saberes e do protagonismo estudantil intraturma (VARGAS, 2020), emergem indicativos sobre as “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020).

Por conseguinte, vale reforçar que essa pesquisa de dissertação tinha como hipótese a possível correlação entre o processo de permanência no Ensino Superior e a posse, por parte dos estudantes, dos “saberes socioacadêmicos”. No decorrer da coleta e análise dos dados (projeto de IC e entrevistas), a hipótese primeira foi comprovada e uma nova foi formada: a de que a permanência na educação é fruto das “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” e que estas são estruturadas a partir das relações com os “saberes socioacadêmicos” no espaço da sala de aula e do protagonismo estudantil ou do “capital socioafetivo”, elencados por Vargas (2020).

Para que uma hipótese fosse comprovada e a outra emergisse, foi preciso perscrutar a sala de aula para resgatar e registrar o percurso das memórias dos estudantes. Isto posto, um dos itens do eixo dois da entrevista pedia que os estudantes contassem histórias ou casos de seu primeiro ano de curso, no que se referia às expectativas que tinham antes de cursar cada disciplina, o envolvimento com os conteúdos, o retorno dado pelos professores quanto às notas e ao suporte para estudo e o apoio que receberam dos colegas em determinadas situações.

Em relação às expectativas que tinham antes de cursar cada disciplina, os estudantes forneceram respostas bastante diversas. Por um lado, tínhamos estudantes como Vanessa, para quem o curso de Administração Pública não foi a primeira opção, o que ocasionou uma total ignorância sobre o que iria ou não aprender nas disciplinas do curso. As expectativas para ela só existem pelo que ainda está por vir, pois, agora, ela sabe o que esperar do curso.

Vanessa relata que, apesar de não ter expectativas quanto ao curso, ao ingressar, tinha expectativas quanto à UENF. Imaginava que encontraria professores muito rígidos e pouco abertos aos alunos. Essa expectativa ruim foi desfeita assim que ingressou e se deparou com “professores bem abertos, bem amigos dos alunos”. “Uma coisa que eu não esperava não”. Ainda que tivesse poucas perspectivas quanto ao que aprenderia nas disciplinas, diz que o Direito Constitucional e a Introdução à Economia lhe causaram algumas impressões. No Direito Constitucional, afirma que, como sempre gostou da área, intuiu que iria gostar e, de fato, a disciplina atendeu a todas as suas expectativas. Quanto à Introdução à Economia, imaginou que seria

difícil, o que realmente foi, devido a sua não afinidade com a Matemática.

Em contrapartida, ao que foi proposto por Vanessa, Gisele tinha muitas expectativas ao ingressar na Universidade. Expectativas quanto à UENF, diante das pesquisas que fez, quanto ao novo estilo de vida que teria longe da família (a estudante é do Rio de Janeiro e mudou-se para Campos dos Goytacazes só para cursar Administração) e, principalmente, quanto às disciplinas de Direito, este que era sua primeira opção de curso. Nas palavras da estudante,

[...] o primeiro ano de curso foi muito bom, embora eu reconheça que no início tive dificuldade e que a vida na universidade é muito diferente do que havia vivido no ensino médio. Não tava acostumada com tanta leitura. Ainda mais em Política I que já começou me arrasando. Eu fiquei meu Deus, eu não entendo nada!. Mas aí eu consegui passar, graças a Deus! Muito estudo! Muita madrugada virada!. Economia que foi com a Josiane, também não foi nada fácil. Eu não tenho nenhuma dificuldade nessa questão de exatas [...]. Eu me dou bem, mas quando chegou na Introdução à Economia, nossa minha cabeça fez assim, caraca o que eu estou aprendendo nunca nem vi na minha vida. Direito constitucional que foi com o professor Nilo. Nossa, também foi muito boa! Porque assim, eu nem queria Administração Pública, não era a primeira opção, minha primeira opção era Direito. Ai quando chegou Direito Constitucional, ai eu falei, "é agora eu vou ver se realmente ia bater alguma coisa na matéria" e bateu muito. O professor Nilo é excelente e superou todas as expectativas da matéria, muito boa. Quando ele lia casos pra gente, ele trazia coisas de fora também não ficava só na matéria, matéria, matéria, matéria e história.

A estudante relata, ainda, que, no segundo período, a disciplina de Teoria Geral da Administração a surpreendeu, pois, por ser com um professor bolsista, Welton, ela não tinha muitas expectativas. Entretanto, no decorrer das aulas, percebeu que estava equivocada e conta um caso que envolve a disciplina: diz que um dos trabalhos foi um seminário e que, apesar de vergonhosa, foi bom apresentar, pois o professor era paciente e fazia colocações gentis, animando os alunos. Outro caso que a fez rememorar o segundo período foi a disciplina AdmP ²², ofertada como optativa pelo professor Gerson. Segundo Gisele,

[...] a gente chegava com a cabeça estourando de tanta matéria, tanta informação e assim ali naquela sala, era um ambiente assim de conforto e ainda mais que assim, quem eu mais conversei de professor foi ele. Ele tratava a gente como se fosse assim, caraca! Não é só um aluno, não é só um número entendeu? Ele tratava a gente realmente

²² Disciplina que inspirou esta dissertação e da qual eu retirei parte dos dados empíricos coletados para o estudo.

como pessoas, cuidava dos nossos sentimentos também não só pensando: "Ai o que é bom, é questão de uma nota e essas coisas." Foi uma matéria sensacional. E que, caraca se ele abrisse de novo, todo mundo teria que fazer. Foi muito bom mesmo.

Além desses casos mencionados, conta que iniciou as disciplinas de Sociologia com o professor Renato e de Filosofia com o professor Leandro cheia de preconceitos, "hum não vou gostar do que eles vão falar", "hum, eu quero passar logo nessas matérias e é isso", já que não eram a "sua praia", desde o Ensino Médio. E, ao longo do curso, por mais que os professores se dedicassem, essa expectativa ruim não mudou.

Gisele destaca, ainda, que o principal fator que a fez pensar em desistir do curso foi a saudade da família. Diz que, por várias vezes, pensou: "ah, vou largar, vou voltar. Vou me mudar para uma faculdade mais perto". A admiração pela UENF, entretanto, a fez ficar.

De outro modo, diferentemente do caso de Gisele, em que não houve mudanças significativas nas expectativas quanto às disciplinas, antes de cursá-las, no caso de Breno, foi diferente, posto que ele foi surpreendido em algumas situações. Segue o relato:

[...] na primeira aula que eu tive de Teoria Geral da Administração, eu achei que fosse a disciplina que eu menos gostaria, pois a aula não combinou nada comigo. [...] Foi até engraçado porque eu tive uma visão errada do professor que a primeira aula que eu faltei ele formou grupos e ele botou meu grupo pra ser logo o primeiro na aula que eu estava. Aí eu pensei: "pow, o meu grupo vai ser logo o primeiro, eu nem assisti nenhuma aula, esse professor só deve estar querendo me prejudicar nessa aula". E não era nada disso... [...] Eu tive aula com o professor William e em toda aula parecia que eu estava indo ver um filme, que eu estava a fim de ver muita coisa. Eu gostava muito do jeito que ele falava, do jeito que ele dava aula e isso foi uma coisa que me interessou muito. Ele falava muito assim dessas camadas que tem nas empresas de... Como que eu posso dizer... Por exemplo, na minha vida mesmo eu gosto de ter as coisas muito certinhas, muito bem administradas. E tipo, foi uma coisa que eu vi na minha vida e na matéria. Assim, no decorrer das aulas que eu tive acabou sendo a disciplina que eu mais gostei porque eu achei muito interessante.

Outro caso relatado pelo estudante refere-se à disciplina de Direito. Antes de cursar, achava que não ia gostar "porque parece uma coisa mais puxada, aí eu já fiquei meio assim: "não sei se vou gostar muito". Mas depois fui tendo as aulas e achei maravilhosa a disciplina". Relata, também, que Nicolas, professor da disciplina,

explicava muito bem, abria espaço para debates etc. Quanto à Sociologia e Matemática, diz não ter criado expectativas. Uma frase do estudante chamou minha atenção: “matemática é um caso quase que perdido na minha vida que eu tenho que mudar, mas tipo... É uma disciplina que eu sabia que eu não iria bem”. Essa dificuldade em Matemática também foi relatada por outros estudantes, como Vanessa.

Em seu primeiro ano de curso, Amara também afirmou ter sido surpreendida em relação às expectativas que tinha em algumas disciplinas. Inicia o relato descrevendo a disciplina de Direito Constitucional que, segundo ela, surpreendeu-a, pois esperava aprender mais sobre leis. Enfim, algo que seria mais denso. “E na real foi assim uma introdução ao Direito, as leis, como que lia a Constituição, o que eu achei muito didático também porque eu não sabia fazer e que me surpreendeu pra bom”. Com Introdução à Economia foi o contrário, conta que pensou que seria leve, mas que foi muito difícil. Diz, ainda, que a única disciplina de que não gostou foi a de cálculo e que essa relação tensa com a disciplina vem desde o curso de Química (abandonou para tentar Administração). Nas palavras da estudante,

Em Cálculo eu já entrei com uma expectativa ruim porque eu já tinha sido reprovada na Química em Cálculo. Então eu já tinha uma noção de que não era um negócio fácil e que não era muito a minha praia. Também tive dificuldade em Economia que tinha um pouco de cálculo também.

Por sua vez, Editi afirma que tinha expectativas boas em relação a quase todas as disciplinas porque gostava do curso, inclusive em relação à Política, disciplina que boa parte dos estudantes descreve como o problema do primeiro período, por causa das aulas, do professor em si ou das notas, conforme relato:

[...] eu sempre me interessei muito por política, sempre gostei muito e eu sempre pesquisava muitas coisas. Por conta própria eu estudava e aí foi muito bom pra dar uma esclarecida, pra entender melhor. Eu gostei bastante assim... Superou bastante as minhas expectativas.

Relatou, também, casos que envolvem as disciplinas de Teoria Geral da Administração (TGA), a de Direito, Sociologia, Introdução à Economia, Matemática Financeira, Cálculo e a disciplina AdmP. Em TGA “eu gostei bastante de ter mais contato com os textos. Eu já lia bastante na escola, mas são textos mais complexos e a gente conversava sobre os textos. Então eu gostei, foi uma experiência bem legal,

assim. Embora tivessem muitos textos pra gente ler, mas eu gostei assim de ter esse contato”.

Em Direito, Editi disse: “eu gosto de aprender, de saber das coisas, ser mais informada daquilo que eu estou falando, do que eu estou vivendo, então, eu achei bem interessante, assim, eu gostei bastante”. Em Sociologia, afirmou que não é muito “chegada”, mas que gostou da abordagem do professor com os textos, destacando, sempre, algo do conhecimento geral. Introdução à Economia e Matemática Financeira, apesar de sua dificuldade em Matemática, afirma que gostava das aulas, além de ter professores bastante dedicados. Em cálculo não ocorreu o mesmo,

Foi bem complicadinho pra mim. Era difícil mesmo, não tinha muito o que fazer e a gente até conversou na turma um pouco sobre isso; que a gente achava que o professora não dava muitas explicações, ela meio que “jogava” a matéria pra gente e ficávamos meio que desesperados. Mas depois ela foi procurando ajudar a gente, a gente conversou com ela e ficou tudo bem.

Por fim, Editi relatou o quanto a optativa ofertada pelo professor Gerson foi maravilhosa. Destaca até que muitos colegas da turma queriam conseguir uma bolsa com o professor. Já Leandra afirma ter se surpreendido com algumas disciplinas. As que causaram uma impressão negativa foram as relacionadas à gestão pública, já que sua primeira opção de curso era Administração de empresas. Em relação a outras disciplinas, afirmou que já tinha conhecimento porque havia pesquisado bastante por causa do curso de Administração de Empresas, mas que, do mesmo modo, havia criado expectativas ruins pela carga de leitura ou pelo relato negativo dos veteranos. Esse fato ocorreu nas disciplinas de Política I e cálculo: “Eu falei assim, ” se eu reprovar, tudo bem! (Risos) Assisto de novo!” Leandra destaca, também, que, em Filosofia, foi pega de surpresa, pois não esperava aprender sobre a morte, a existência, o que isso foi muito bom, pois despertou seu interesse. A disciplina do professor Gerson ajudou-a a gerir o tempo, já que perdia boa parte do dia jogando no celular ou computador: “A gente listava tudo que a gente fazia num dia, fazia tipo um calendário e aí eu fui observando quantas vezes eu colocava o tempo que eu estava jogando. Aí eu fui e riscava, pra tirar”.

Priscila e Murilo destoam um pouco do grupo, por causa das dificuldades e das expectativas que tinham quanto ao curso. Ela, egressa de engenharia, afirmou que entrou em pânico ao pensar que estaria retornando à UENF, como estudante de

graduação, 20 anos depois. Ainda mais por vir de um curso de exatas para um interdisciplinar que lidava, também, com as ciências humanas. Nas palavras da estudante,

[...] foi amedrontador, porque a minha visão é muito técnica, muito simplista e muito prática e eu tenho que mexer em algumas coisas, por exemplo, tenho que estudar Sociologia das Organizações e tenho que entender o processo humanístico. Quando fui fazer filosofia, por exemplo, com o Leonardo eu falei assim: eu vou ouvir muita besteira. Mas pelo contrário, eu até comentei isso com algumas pessoas, que esses e, principalmente, esses dois primeiros períodos trazem alguns tijolinhos à sua base mesmo para a administração pública.

Logo, a estudante afirmou que foi aberta ao curso, sem muitas expectativas, mas que, para superar alguns “ranços” e pensamentos limitantes que trouxe da Engenharia, precisou quebrar preconceitos e paradigmas. Murilo, por sua vez, tinha 30 anos e estava há muito tempo sem estudar. Para completar, ele ainda trabalhava todos os dias à noite, já que seu curso era integral. Diante do quadro, não é muito difícil notar que o primeiro período foi marcado por muitos desafios e notas baixas. O estudante relatou que, ao ingressar no curso, pensou que seria mais leve e que só no segundo período a universidade ia complicar. Entretanto, não foi isso o que ocorreu, o que lhe provocou um “baque” e o fez considerar a maioria das disciplinas muito difíceis. De fato, o seu CR no primeiro período estava em 6.

Para tentar solucionar a situação no segundo período, o estudante reduziu sua carga de trabalho e passou a se dedicar mais às leituras. Essa alteração provocou uma mudança em seu CR, que de 6 foi para 8. O estudante reconhece que ficou assustado com tanta coisa para ler e que achou que não daria conta. Quanto às disciplinas, disse que seu maior desafio foi em Introdução à Economia e Política. Na primeira, porque tinha enorme dificuldade em Matemática. Na segunda, porque, como relata o próprio estudante,

[...] não entendia muito o que o professor falava. Ele falava de coisas que eu não entendia e na hora da prova era algo muito diferente do que ele passava em sala de aula. Era totalmente diferente, então, quando chegava na prova a gente via que era algo totalmente desvinculado da aula. E era um texto tão grande na prova que eu ficava assim, Meu Deus.

Outro item do eixo dois da entrevista, que se refere às trajetórias socioacadêmicas dos estudantes, solicita que os sujeitos contem como foi seu envolvimento com os conteúdos e os artigos indicados pelos professores no primeiro ano de curso. Os relatos abordam que os estudantes leem mais o que os mobiliza, o que os incita a alcançar a satisfação do gozo, quer dizer, de um desejo (CHARLOT, 2005). Em contrapartida, temos os casos que relatam a dificuldade de ler tudo o que é proposto pelo professor, como artigos, livros e textos em geral. Um mesmo estudante, inclusive, pode encaixar-se nos dois perfis, de acordo com a disciplina a qual se refere. Vejamos os relatos.

César contou que a disciplina de TGA tratou muito do Brasil atual, dos governos atuais. Como o professor passava artigos sobre assuntos que lhe interessavam, ele lia tudo. Em Direito Constitucional, disse que conseguia ler a Constituição e que, como o professor era bem prático, ele lia os resumos e as revisões que eram dadas. Em Sociologia e Sociologia das Organizações, com o professor Renato, a trajetória não se repetiu, “era livro, atrás de livro, não tinha como acompanhar, ou lia metade, ou não lia nada, ou lia resumos da internet. A gente acabava estudando as partes que seriam mais importantes para a prova”.

Em Política I, disse que, apesar de o professor ter passado um livro muito grande sobre Democracia, ele leu tudo porque a linguagem era agradável. “Foi uma leitura rápida”. Sua crítica, porém, destina-se ao professor, que se perdia na explicação e elaborava provas que não correspondiam com suas aulas. Em Introdução à Economia, como os textos eram mais complexos, César lia cinco, seis, sete ou quantas vezes fosse preciso. Lia os slides que eram passados e tirava as dúvidas nas aulas. Já em Filosofia, recordou que o professor ficou preso a um único texto durante todo o semestre e que isso tornou a aula chata e cansativa, apesar de o professor indicar filmes e bibliografias legais como tarefa de casa. Já temos aí o primeiro suporte dado para o estudo.

Breno, por sua vez, afirma que sua experiência com os conteúdos e artigos indicados pelos professores foi bem complicada, pois não tinha o hábito de ler “e na faculdade a gente precisa ler e tinha muitos artigos que os professores passavam que era pra eu ler e eu só passava o olho por cima porque eu sempre achei muito difícil me concentrar numa coisa só por muito tempo”. Diz que em Direito e TGA, disciplinas com as quais tinha mais afinidade, conseguia ter maior concentração e lia melhor. Destaca, também, que lia o que o professor passava e que não costumava procurar

outras fontes de estudo. Isto posto, no geral, Breno envolveu-se apenas com os conteúdos que lhe interessavam.

Amara, em seu relato, contou que não leu todos os textos porque era muita coisa e, às vezes, não dava tempo. Assim como Breno, lia os textos que mais lhe interessavam, sem estar presa, necessariamente, a uma disciplina. “Então, por exemplo, em Sociologia se ele passasse dois textos de autores diferentes eu iria dar prioridade pra ler o de um autor que eu preferi, enfim, que eu me senti mais a vontade. E o outro eu já ia enrolando, demorando pra ler, lia uma parte e não lia tudo”. Apesar de essa “tática” ocorrer em todas as disciplinas, a estudante não escondeu sua afinidade com a Sociologia e a Política I. Interessante como percepções variadas a respeito da disciplina de Política I vão emergindo no texto.

Gisele, assim como Breno e Amara, não dava conta de realizar todas as leituras, por isso costumava focar naquilo que caía na prova, seguindo as orientações dos docentes: “Olha, foca mais essa parte aqui”. O resto lia bem rápido, ainda mais se as leituras fossem de Sociologia ou Filosofia. A estudante já tinha um “ranço” e quando via as bibliografias logo pensava: “Caraca, eu não vou aprender nada”. “Os textos de Sociologia, eu já passava como, não tô gostando, não entendia aí eu pulava. Eu só focava nas coisas que o professor falava. Às vezes eu preferia ir para a internet e ler sobre artigos, resumos sobre isso para eu entender melhor”. Apesar dessa indisposição com as disciplinas, afirmou que Leandro, professor de Filosofia, passou um livro muito bom para ser resenhado e que ela gostou da experiência. Como a sua primeira opção de curso era o Direito, nas disciplinas de Direito Constitucional e Direito Administrativo lia absolutamente tudo, devido a sua afinidade com a área. Além de ler, fazia anotações e resumos que reutilizava nas vésperas das provas. A única disciplina impossível de acompanhar as leituras era Política, pois toda aula o professor passava 60 ou 80 páginas para ler. “Então, em relação ao conteúdo da política era bem difícil para mim. Não conseguia assimilar muita coisa”.

Leandra tinha um jeito interessante de estudar. Procurava ler todos os textos, buscava resenhas sobre o assunto na internet, assistia a vídeos no Youtube e, depois que estivesse totalmente inteirada do assunto, escrevia seu próprio resumo para consultar antes da prova. Afirmou que a linguagem acadêmica é muito complexa e que as disciplinas com as quais teve mais dificuldades foram Sociologia e Política, justamente pela carga pesada de leitura. Vanessa, por conseguinte, afirmou que as leituras eram complicadas e que não conseguiu terminar muitos livros. Suas “táticas”

eram assistir a vídeos no Youtube e estudar com os colegas. “ Várias vezes a turma toda se reuniu pra poder estudar, pra ver os conteúdos que a gente estava com dificuldade”.

Já Murilo contou que procurava ler todos os textos propostos pelos professores porque ama ler, principalmente Sociologia, Filosofia e TGA. Entretanto, destaca que eram muitos textos e com linguagens nem sempre acessíveis. Como ele não tinha tempo para ler quantas vezes fosse preciso, por causa do trabalho e da vida social, procurava referências na internet e assistia a vídeos no Youtube. Relatou, ainda, que apesar de gostar de Política, motivo pelo qual escolheu Administração, lia os textos e assistia às aulas querendo que tudo acabasse logo. Achou o livro sobre Democracia muito cansativo. Por fim, disse que “o primeiro período mesmo sendo muito difícil foi muito enriquecedor”.

Priscila, estudante com perfil um pouco diferente dos demais, afirmou que, a priori, sua relação com os conteúdos e artigos seria tranquila no quesito ler. Egressa do curso de Engenharia, a leitura não lhe parecia um problema, mesmo tendo pouco tempo para os estudos. Todavia, ao se deparar com as disciplinas de Sociologia das Organizações e Metodologia, a estudante percebeu o desafio que teria para compreender aqueles textos densos, com viés tão diferente do que estava acostumada. Uma de suas “táticas” era ler absolutamente todos os textos propostos, pois, como estava fora de sua zona de conforto, precisava levar suas dúvidas aos professores. Seu empenho em ler e debater até o que não gostava auxiliou na superação dos “perrengues”.

Ao ler os textos, Priscila procurava fazer paralelos com outros livros, autores e situações. Quanto ao suporte para o estudo, destaca, em especial, um professor de metodologia que a ajudou muito a se encontrar na área de Ciências Humanas. Como ela tinha dúvida em todo o texto, porque não conseguia associar aquilo a uma ciência que, ao seu ver, não tinha dados, o professor sugeriu que tentasse enxergar tudo sob a sua ótica. Assim ela fez e deu super certo em todas as disciplinas, inclusive. Por último, destacou o quanto a coordenação e os professores do curso são humanos e que, à época em que seu filho ficou muito doente e ela não pôde realizar as provas, todos entenderam e ajudaram-na.

Esse tipo de relato, quanto aos professores, isto é, de que são dedicados, humanos e estão sempre prontos a ajudar, foi veiculado no discurso de vários outros alunos, quando perguntados sobre o suporte dado pelos professores aos estudos e

avaliações. Sobre isso, Editi e César contam o seguinte:

Alguns tinham um “afastamentozinho”. Mas acho que na maioria eles eram muito acessíveis sim. Eu senti um afastamento específico com o professor de Política, o de Direito era super acessível..., o de Teoria Geral da Administração também... Economia também... Sociologia também... Ah, e Matemática Aplicada que a gente teve uns probleminhas, mas depois ficou tudo certo. Quem deu mais suporte pro estudo foi a Josiane. Porque ela sempre esteve presente em todas as matérias porque como ela é Coordenadora do curso, ela sempre esteve muito presente em tudo, sempre quis ajudar de todas as formas (*Editi*).

Os professores de administração pública são muito abertos ao diálogo. De estarem sempre com a porta aberta e preocupados conosco, se a aula acabasse e tivéssemos dúvidas eles estavam sempre à disposição para conversar. A nossa turma sempre foi muito quieta, muito tímida e isso acabou sendo um problema. Como a gente não falava nada, os professores achavam que a gente não estudava, não lia as coisas. [...] Apesar disso, os professores sempre foram muito abertos a diferentes assuntos e estavam sempre dispostos a ajudar (*César*)

Para César, entretanto, no primeiro ano do curso faltou suporte por parte do professor de Política, Filosofia e Sociologia. Política porque o professor não trazia explicações claras aos alunos e suas avaliações não condiziam com os assuntos tratados em aula, o que se refletia nas notas e avaliações que, segundo o estudante, eram quase sempre injustas, do ponto de vista da turma. Em Filosofia, César achou que faltou suporte, porque o professor “massacrôu” os alunos o semestre inteiro com apenas um texto que, por sua vez, nem foi acabado. Já em Sociologia, acredita que o professor poderia ter reduzido a quantidade de textos para que os alunos, de fato, lessem.

Dessa maneira, em relação ao suporte dado pelos professores quanto às notas e avaliações, os estudantes recordaram que tiveram poucos feedbacks (positivos ou negativos) e que boa parte dos professores lançavam apenas as notas no sistema e alertavam a turma, no geral, de que precisavam estudar, melhorar. Somente os professores Nicolas e Jéssica destacavam-se na tarefa de corrigir as questões da prova, alertando os alunos para os erros encontrados etc.

Entrando, no eixo de apoio dado pelos colegas, temos como destaque o discurso de Vanessa, vide abaixo:

Introdução à Economia eu já esperava que seria difícil pelo fato de ter muita conta, muito cálculo e eu nunca fui boa em matemática e foi muito difícil pra mim realmente pra passar, eu tive que estudar muito e foi por causa dos amigos que eu fiz que eu consegui passar porque eu acho fora disso se não fosse a ajuda deles eu não conseguiria não. [...] Me ajudaram muito. Eu tive muita dificuldade em cálculo, quase que eu perdi e eles se dispuseram ali pra me ajudar, ficaram ali junto comigo. Assim, depois do almoço e depois das aulas, eles ficavam lá comigo pra estudar, me emprestavam o material deles. Foi assim que eu consegui aprender um pouco pra poder passar.

Contudo, Amara e Murilo não têm a mesma percepção a respeito dos colegas de turma. Amara chegou a contar que, quando abandonou o curso de Química e foi para Administração, foi acolhida pela UENF, pelo curso, mas não pelas pessoas. Relatou que se chega ao RU para almoçar e vê o pessoal da Química, nem pensa em se sentar com seus ex-colegas de turma, isso porque não se sentiu acolhida, acredita mesmo que possa ser uma falta de afinidade. Murilo tem a mesma impressão sobre os colegas de turma. Contou que não se sentiu acolhido, que as pessoas tinham má vontade para ajudá-lo e que o fato de ser um pouco mais velho que os demais (tem 30 anos e os estudantes da turma têm, em sua maioria, entre 19 e 21 anos) e de não gostar de balada prejudicou sua interação. Afirmou, também, que seu contato ocorre mesmo com colegas de outros cursos da UENF e até com os veteranos do curso de Administração.

Como apenas dois dos nove estudantes entrevistados relatam a falta de apoio dos colegas da turma para as atividades, do plano acadêmico e pessoal, podemos enfatizar que, conforme afirma Vargas (2020), os alunos da turma AdmP, por meio de seu protagonismo, constroem uma responsabilidade compartilhada com os colegas e também com os docentes, como vimos nas histórias contadas sobre o suporte dado pelos professores aos estudos.

Essa responsabilidade compartilhada, de acordo com o que verificamos na coleta de dados empíricos, é resultado das relações com os “saberes socioacadêmicos” construídos na sala de aula. Por outro lado, com esses saberes nomeados, metaforicamente, de “saberes socioacadêmicos”, vêm as “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem”, que funcionam como uma força mútua de atração entre os estudantes, os colegas de turma, os professores, os conteúdos etc. Concluímos que a permanência, portanto, está ligada às relações com os “saberes socioacadêmicos” e a força mútua exercida entre estudantes e professores para a satisfação de necessidades no âmbito cognitivo, moral e pessoal.

Por último, quando perguntados sobre as representações que têm dos professores, os estudantes afirmaram que, no geral, são parceiros, abertos ao diálogo, capacitados e, apenas o professor Marcelo, para alguns, aparece como um professor distante do convívio e do diálogo com os alunos. Em relação às representações que acreditam que os professores têm de si, emergem os adjetivos: tímido, esforçado, perdido, participativo etc.

3.3 Os diferentes encontros e desencontros com os “saberes-objetos” e as “táticas” de estudo para obter aprovação

Na concepção de Charlot (2000), encontrar-se com um “saber-objeto” é se apropriar dos conteúdos intelectuais, dos conceitos descontextualizados e incorporados nas matérias requeridas pelo curso. Para o autor, essa apropriação constitui condição *sine qua non* para o sucesso e a consequente permanência no ambiente escolar ou universitário. Afinal, para Charlot (2000), o tipo de aprendizagem que interessa à escola e à universidade é aquela em que o sujeito passa da não-posse à posse de “saberes-objetos” e não aquela que se passa do não-domínio ao domínio de atividades ou dispositivos relacionais.

Nessa perspectiva, o ponto chave para compreendermos o processo de permanência no Ensino Superior, na percepção de Tinto (2001) e Charlot (2000), é reflexionarmos sobre o campo de pesquisa, tendo como suporte teórico as noções de envolvimento e mobilização, respectivamente, além da exigência de apropriação dos “saberes-objetos”. Tinto (2001) ainda cita que, apesar de o envolvimento parecer ser a chave, a permanência na universidade requer também que as instituições de ensino garantam as condições, sobretudo financeiras, para o permanecer do estudante.

Sob esse ponto de vista, Vargas (2020) destaca a importância de universidades que forneçam apoio material, mas também cognitivo, emocional e moral aos alunos. Outrossim, ressalta a centralidade de pensarmos a permanência sob um novo viés paradigmático, isto é, por meio do protagonismo estudantil, de uma responsabilidade acadêmica compartilhada pelos estudantes intraturma.

Desse modo, o diferencial desta pesquisa de dissertação é alinhar as ideias de Tinto (2001), Charlot (2000) e Vargas (2020) para verificar a viabilidade de nomearmos o conjunto de relações e saberes construídos no espaço da sala de aula, de “socioacadêmicos”, além de averiguar a possível correlação entre eles e o permanecer

no Ensino Superior, principalmente, quando há protagonismo estudantil na formação de que estamos nomeando de “comunidades socioacadêmicas espontâneas”.

Para essa averiguação, far-se-á necessário o quarto eixo da entrevista, vide Apêndice B, que trata dos diferentes encontros e desencontros que os estudantes da turma AdmP 2019.1 tiveram com os “saberes-objetos” no primeiro ano de curso. Nesse eixo, a questão principal era: “de tudo o que você aprendeu no curso de Administração Pública até hoje, o que é importante? E o que não é importante? Por se tratar da afinidade com tal ou qual disciplina, tal ou qual campo do conhecimento, tal ou qual conteúdo, uma vez que estamos em um curso interdisciplinar, as respostas foram diversas. Partindo do plano relacional, “aprendi que a gente deve escutar a opinião dos outros, respeitar”. No caso de Vanessa, há uma resposta-padrão de que tudo que aprenderam no curso, até hoje, foi importante. No caso da Editi, “eu acho que tudo tem a sua importância mesmo que não seja pela matéria.” Todavia, por sua riqueza de detalhes, merecem destaque os relatos de Priscila e de Murilo, respectivamente:

Olha eu ousar dizer que tudo o que nós aprendemos e quando eu falo nós abrangendo todo mundo mesmo. Tudo que eu consegui ver no curso até agora. Tudo é útil. Eu não vi nada que não pudesse ser útil. Nada, nem o autor nem nada. Tudo tudo tudo tudo o que eu tenho o que eu aprendi tudo que o professor falou eu senti que foi útil de alguma forma [...]. Foi útil como formação de caráter [...]. Então sim eu senti que tudo que está ali dentro da grade que foi passado, foi útil é útil né. Eu não consegui retirar nada que falasse isso aqui não. A gente está dando, mas não é necessário. Pelo contrário, acho que realmente eles conseguiram hoje uma grade espetacular, maravilhosa (*Priscila*).

[...] a política é muito importante porque o mundo gira em torno da política então é muito importante. Matemática a gente tem que saber para fazer as contas do dia a dia, as contas da administração [...] até hoje eu não achei nada assim que não seja importante. E pra ser um administrador a gente tem que ser muito disciplinado tem que saber de tudo ou um pouquinho de cada coisa ou muito de cada coisa (*Murilo*)

Até agora destacamos os relatos de estudantes que descrevem, de modo geral, os encontros que tiveram com os “saberes-objetos” no primeiro ano da universidade. Contudo, a posteriori, elucidaremos os relatos marcados por desencontros com os “saberes-objetos”, ou melhor, por estudantes que descrevem alguns conteúdos e disciplinas que aprenderam, ou não, como pouco relevantes. Iniciaremos com o relato

de Leandra, para quem as disciplinas de Sociologia das Organizações e Teoria das Organizações não foram importantes porque tratam de assuntos basicamente iguais. A sugestão da estudante foi que uma delas não fosse oferecida ou tivesse a grade modificada, pois os conteúdos ficaram repetitivos demais. Apesar de considerar a grade boa e completa, Amara destaca que, até hoje, não conseguiu ver aplicação prática para a disciplina de cálculo e que, por isso, não conseguiu aprender.

Gisele, por sua vez, a despeito de afirmar que é difícil pensar em algo que não seja importante, já que a grade é toda pensada e modificada em função da melhor formação para o estudante, destacou que a falha de certos professores torna alguns conteúdos e disciplinas inúteis ou indiferentes. Citou como caso as disciplinas de Política e Sociologia que, pelo descaso e falha daqueles que as lecionaram, tornaram-se irrelevantes para ela.

Seu raciocínio, nesse caso, foi que deveria passar e não procurar aprender. De outro modo, Breno citou que as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Matemática foram irrelevantes em sua trajetória acadêmica, talvez pela falta de afinidade que tinha com os conteúdos.

É válido ressaltar que, por mais que hajam divergências entre os estudantes da turma AdmP quanto aos encontros e desencontros com os “saberes-objetos”, ou melhor, quanto ao que foi ou não importante em toda a aprendizagem, eles precisam obter nota, conseguir aprovação. E, para isso, nos termos de Michel de Certeau (1996, p. 93-94), devem pôr em prática uma série de “táticas” de estudo entendidas como os “[...] procedimentos dos fracos, dos destituídos de poder, que, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas, operam no espaço do outro, aproveitando ocasiões propícias”.

Entretanto, apesar de o conceito ter sido apanhado da teoria de Michel de Certeau (1996), nesta pesquisa de dissertação interessa-nos tudo que os estudantes fizeram para alcançar nota, independente de idade, de gênero e de classe social a que pertencem. Isto posto, intuímos que Editi, que tem uma renda familiar de até cinco salários mínimos, ponha em prática diferentes “táticas” de estudo, conforme o professor e a disciplina, assim como Vanessa e Murilo, que têm renda inferior a um salário mínimo. Desse modo, o que estamos traduzindo e pensando como “tática” são as astúcias dos estudantes, o meio que encontram para lidar com o que é difícil, desgastante e desmobilizador, seja a nível de comportamento ou cognitivo.

As “táticas” de estudo adotadas pelos alunos da turma AdmP variavam entre dar um volta no pátio, conversar com os colegas, abandonar um emprego ou reduzir seu tempo nele, assistir a vídeos no youtube, fazer fichamentos, resumos, mapa mental, usar cores de caneta diferentes para os conteúdos, ir à biblioteca, participar das aulas, pesquisar a biografia dos autores e participar dos grupos de estudo organizados pela própria turma. Por sua riqueza de informações, merecem destaque os relatos de Editi, Priscila e Gisele. Vide abaixo:

[...] Eu sou uma pessoa que tem uma memória muito visual. Então pra mim, utilizar cores assim (marca texto rosa), aí eu lembrava daquela matéria, que estava naquela página com o marca texto rosa. Então acho que minha maior tática que eu tinha era de cores e de escrever muito a matéria, fazer resumos pra fixar na minha cabeça (*Editi*).

Eu sou muito metódica até porque sou engenheira de qualidade de barragem. Como eu tenho pouco tempo hábil para o estudo, utilizo técnicas para maximizar meu tempo, faço resumos, gravo aulas e assisto debates sobre o tema. [...] Eu tento atacar de todo jeito. Eu tento gravar de alguma forma e o fato de ler o assunto discutir em sala de aula para mim já é um ponto muito grande e deixo gravado. Não que eu vá ouvi depois mas caso eu preciso ouvir certo ponto que eu tenha errado eu volto e assisto. Então eu acabo tendo uma programação de estudo muito fixa e muito metódica. Exatamente porque eu sei que eu tenho pouco tempo. Eu utilizo de técnicas das mais variadas como fazer *brainstorming*, mapa mental ou fazer gráficos de *nine boxing*. Eu vou fazendo tudo o que eu sei que funciona na vida real, eu como engenheira tento aplicar isso na minha na minha vida acadêmica. E tem funcionado (*Priscila*).

Ah então, é além de ler, foi o que eu falei né, pegava o tópico das matérias, lia muito trabalhos já feitos, tipo artigos que foram publicados sobre o livro. Então, com as fontes confiáveis, ia fazendo um resumo e ia tentando colocar na minha cabeça, como se encaixasse. Então, eu escrevia muito. Eu tinha umas folhazinhas desse tamanho assim, fichadas né em que eu fazia os meus resumos e os cartãozinhos e eu ia lendo por aí. E eu lia um tópico e, falava o que eu sei sobre o tópico e a repetição botava na minha cabeça eu sei isso isso isso isso isso então era muito ler e até tentar explicar para algum colega meu que me ajudava a fixar bastante. Então assim chegava antes da prova uma hora antes, você sabe alguma coisa? ai a pessoa, ih não sei nada então vem cá, chega comigo. E eu lia tudo para pessoa explicava e isso me ajudava a estudar também (*Gisele*).

Interessante notar que o relato de Gisele, acima, ajuda-nos a vislumbrar a formação de “comunidades socioacadêmicas espontâneas de aprendizagem” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020). Afinal, apesar de terem só ela e um colega, eles construíam muito mais que um grupo de estudo, posto que se tratava de uma

força mútua de atração exercida entre eles, entre eles e os conteúdos, entre eles e as provas e entre eles e a necessidade de obter nota. Sem falar no apoio emocional que advinha dessa parceria, dessa ajuda, dessa rede colaborativa partilhada entre os alunos. Essa rede faz emergir, além das comunidades, as relações com os saberes que nomeamos, metaforicamente, de “socioacadêmicos”.

Como mencionado, as “táticas” de estudo adotadas pelos estudantes sofrem variação conforme a disciplina e o professor, o que fica claro no relato de Breno:

Eu sempre tentava estudar o máximo antes da prova. Tipo, na noite antes da prova eu sempre me esforçava mais um pouquinho, eu tentava ler bastante pra chegar na prova bem afiado. [...] Depende da matéria. Tipo assim teve algumas matérias que eu procurava muito vídeo aula, tipo... Até coisa além do curso pra ter mais base pra quando eu fosse fazer a prova. Em Economia eu cheguei a fazer isso, Matemática também foi uma matéria que eu vi muito vídeo aula, Sociologia eu via muita aula sobre o termo em questão que ele passava pra prova. Era assim... (*Breno*)

Por fim, quando os estudantes da turma AdmP foram interrogados sobre seu histórico da graduação, queríamos que dissessem se as notas que obtiveram nas disciplinas, no primeiro ano do curso, correspondiam aos esforços que empregaram. As respostas, uma vez mais, foram diversas, embora a maioria tenha afirmado que as notas que obtiveram foram bem justas e condizentes com o que estudaram. Essa opinião, entretanto, não é partilhada por Vanessa e Editi, conforme relatos a seguir:

Teve uma matéria que eu me esforcei muito mas a nota não foi de acordo com o esforço [...] Foi de cálculo. [...] Eu me esforcei muito, como eu acho que nunca me esforcei. [...] Eu consegui passar, mas foi uma nota bem baixa. [...] Matemática Financeira também. Eu me esforcei bastante também pra passar só que nessa minha nota já foi melhor (*Vanessa*).

Ah, eu fiquei um pouco frustrada. Foi mais em Política porque era tudo cravado ali, bem perto do seis, mas que bom que eu consegui passar né porque é bem difícil, o povo reclama bastante do Mauro. Mas eu ficava um pouco frustrada porque eu achava que estava sabendo tudo, que meu texto estava ótimo e aí chega... 6... 6,2... 6,1. Eu ficava muito frustrada. [...] E o que me frustrou também foi cálculo porque eu sempre estava estudando mas mesmo assim eu não ficava com um notão (*Editi*)

A disciplina de Política I foi citada como frustrante por outros estudantes, como Gisele e Murilo. Frustrante quanto aos conteúdos, “parecia uma aula de história”, afirmou a Gisele, “não tinha nada de atual”, afirmou Murilo. Quanto às notas, para alguns foi baixa porque não haviam lido todos os textos, nem estudado o bastante. Para outros, devia-se ao distanciamento do professor, a confusão que fazia na hora de explicar e a prova que parecia não condizer com suas aulas. Foi a disciplina que recebeu comentários mais paradoxos, de maravilhosa a frustrante.

Para terminar, como vimos, as “táticas” de estudo são essenciais para a permanência no meio universitário e, apesar de diversas, ajudam os estudantes a apropriarem-se de parte dos “saberes-objetos” e alcançarem nota. Vale ressaltar, também, que o que entendemos por “tática” é o que os estudantes, de qualquer classe social, fazem para tirar vantagem de uma dada situação que não lhes favoreça. Essas “táticas”, como vimos também, fazem emergir, no espaço-referência que é a sala de aula, relações com os “saberes socioacadêmicos”. Assim, por meio delas, surgem indicativos da formação de “comunidades socioacadêmicas espontâneas” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020), como uma rede de ajuda mútua entre os estudantes.

3.4 Os sentidos e as mobilizações que envolvem o curso para os estudantes da turma AdmP

De acordo com Bernard Charlot (2000), mobilizar-se é pôr-se em movimento, é entrar em um conjunto de atividades e relações, em situação e em ato, é ter um desejo. Nos termos de Charlot (2005), de aprender determinados conteúdos, práticas e formas relacionais que visem, em última instância, à satisfação do gozo. Para o autor, mobilizar-se requer, por parte daquele que se mobiliza, que a tarefa a que irá engajar-se tenha sentido, isto é, significado para ele. Isto posto, quanto aos estudantes da turma AdmP 2019.1, foi feita, no eixo cinco da entrevista, a seguinte indagação: “Estudar Administração Pública na UENF significa....? O intuito da questão era mapear os diferentes sentidos que o curso e a própria universidade têm para os nove sujeitos entrevistados. Por se referir a um sentido que é peculiar a cada estudante, as respostas dadas à questão receberam entonações diversas, conforme seguem nos casos a seguir:

Significa uma possibilidade de crescimento profissional e pessoal
(Vanessa).

Bom, eu aprendi muito com isso também de ajuda né, que os professores lá ajudam muito a gente. Eu acho que é “ser humano”. Eu não acho que tenho uma palavra melhor porque é um Centro de Ciências do Homem e eu acho muito condizente também como o que falavam do prédio que tem muita fama de que o prédio do CCH as pessoas se importam, as pessoas tem muita empatia pelo outro, enfim... Eu acho que eu aprendi muito disso também lá (*Edití*).

[...] pra mim significa tudo né.

Eu não tinha essa visão que eu tenho hoje, hoje tenho uma visão totalmente diferente da vida. Antes eu tinha uma visão meio limitada. Hoje já tenho uma visão maior. Hoje eu já vejo que a leitura é muito importante. Antigamente eu lia porque tipo assim eu vou ler porque vou ler hoje porque eu gosto de ler. Hoje em dia não. Hoje em dia eu tento ler livros que vão me trazer alguma coisa que eu falo eu não tenho tempo. Então se eu perder tempo nesse livro eu lendo mitologia grega eu vou perder tempo. Então vou ler livros que falam de metas de administração e o que vai me trazer alguma coisa. Então isso me ajudou a ser uma pessoa mais centrada na vida, uma pessoa mais paciente e uma pessoa mais que tem que ter uma comunicação melhor. Isso que pra mim é um mito (*Murilo*).

Um privilégio, uma oportunidade e uma responsabilidade.

É um privilégio porque eu estou numa universidade que surgiu do esforço de muita gente. A gente sabe que porque tem muito sangue, suor e lágrimas [...]. A gente surgiu de um braço da Uerj que ninguém acreditava, a gente está no meio do nada do Norte Fluminense, numa cidade que não tinha absolutamente nada, *campus* ou nada com coisa nenhuma. Como uma cidade que não valoriza, não valorizou e não valoriza. Enfim são um privilégio. Eu estou numa universidade que é do terceiro milênio, que foi feita e criada nos moldes de Darcy Ribeiro que é o cara com influências de Paulo Freire e com a maravilha de você ter um projeto arquitetônico maravilhoso de Niemeyer que não é todo mundo que tem essa essa oportunidade de ter né. Você vê que tem um bracinho do Brizola com algumas coisas aqui dentro, então é um privilégio sim porque você está numa estrutura maravilhosa. Todos os professores tendo sido doutores na área, você sempre vai ter um notão no Enade lá no alto porque todos os professores e infraestrutura a gente tem. Então é um privilégio e uma oportunidade porque pra mim hoje conseguir voltar à universidade é uma oportunidade maravilhosa que eu estou correndo atrás porque é muito difícil. Eu tive que fazer algumas escolhas terríveis né. E eu sei que eu estou carregando os meus filhos nessa brincadeira porque é falacioso durante quatro anos a gente não vai ter receita. A gente vai parar porque o ensino não te dá. Ela te dá muita coisa mas uma coisa que ela assim é um namorado ciumento de quatro anos, você com dedicação exclusiva pra mim. Então você não tem como fazer muita coisa. Mas também é uma responsabilidade porque eu sei o que é carregar um nome da UENF o que é tudo o que eu fiz até hoje. [...] Eu sobrevivi a UENF e eu estou aqui eu sou um sobrevivente da UENF. [...] É um oportunismo, um privilégio mas a responsabilidade que você está abrindo caminho para muita gente. Hoje quando eu volto para UENF, 20 anos depois eu vejo um restaurante universitário que eu briguei e eu fui uma das pessoas que sentou lá na frente e falou, vamos ter na universidade sim a gente

precisa. Eu vi e vejo hoje coisas que a gente tem que a gente chorava e ficava pensando poxa só que podia ter. Então eu vejo como isso foi uma responsabilidade para quem saiu, para quem lutou. Para quem falou a UENF pode ter. Então se eu me sinto com uma responsabilidade muito grande porque eu vou sair daqui a dois anos da UENF como administradora pública com uma responsabilidade muito grande pela UENF. É nosso puta privilégio de ser formado pela UENF, de estar na altura da UENF e a UENF é grande (*Priscila*).

Esforço. Significa se esforçar. [...] Esforço e dedicação no caso e a maioria dos alunos se dedica bastante. [...] É se destacar como aluno e é ser aprovado na disciplina com uma boa nota. Porque como todo mundo fala lá no curso, entre ciências sociais e administração pública tem uma diferença, que a gente se dedica mais do que eles (*Leandra*).

Eu acho que é uma conquista! [...] porque não foi nenhum um pouco fácil conseguir chegar onde eu cheguei, foi algo que eu me orgulhei muito de mim não dependia assim de opiniões de familiares. Então, muita gente me parabenizou, mas acho que eu fiquei orgulhosa de mim, porque eu fiquei caraca, Parabéns você conseguiu e realmente o considero como uma conquista e eu espero que tenha começado realmente a minha vida profissional e acadêmica né, [...] e conseguir completar essa conquista (*Gisele*).

Acho que significa muita coisa, sabe. Eu acho que pra mim de estar numa Universidade Pública, de estar tendo um bom conteúdo assim de me formar como uma boa profissional o que eu acho que também tem um peso muito grande que é formar bons Administradores Públicos... É uma Universidade da qual eu tenho um carinho muito grande e consegui me encontrar e acho que isso foi um grande diferencial pra mim que é sair de um curso que eu não me identificava nem um pouco e ir pra um que eu me identifique muito é algo muito importante pra mim. Então eu acho que significa algo muito importante e grande (*Amara*).

Ah, significa um sonho realizado porque eu sempre quis estudar na UENF. Apesar de Administração não ser a minha primeira opção, ela sempre esteve entre as primeiras (*Breno*).

Portanto, os sentidos de estudar Administração Pública na UENF variam, conforme elucida Charlot (2000), de sonho realizado a estar numa universidade pública e se tornar um bom profissional, assim como uma conquista que faz com que o estudante tenha orgulho de ter chegado até o final, um esforço, uma oportunidade, um privilégio e uma responsabilidade, entre outros, segundo relatado pelos próprios discentes.

Quando perguntados sobre o que os mobilizou ou desmobilizou no curso, ou melhor, que conteúdos aprenderam que foram interessantes ou desinteressantes, as respostas não são similares, uma vez que envolvem, como dito anteriormente, os sentidos e o desejo que fizeram com que o aluno se pusesse, ou não, em movimento para aprender um determinado conteúdo, em uma determinada disciplina (CHARLOT, 2000). É pertinente ressaltar, ainda, que esses interesses ou desinteresses são pautados pelas afinidades que se têm ou não com determinada disciplina ou mesmo conteúdo. Vanessa, Murilo e Priscila, todavia, relatam que tudo que aprenderam no curso, no primeiro ano de universidade, foi interessante, dando ênfase ou destaque a algum conteúdo, disciplina, situação ou relação. Vide relatos a seguir:

Ah, foi interessante essa Administração da Autoeficácia que o Gerson deu. Das experiências dele, de estar ali falando, abrindo o que a gente pensa e eu nunca tinha visto isso e foi muito importante a gente se estimular até da gente falar o que a gente pensa [...]. Então eu achei muito interessante essa disciplina (*Vanessa*).

Sempre lá na UENF tem muita palestra [...] a semana de administração pública é sempre muito importante, porque eles trazem muitas palestras, muitos cursos. Eles conversam com os alunos. Então é a semana que eu mais gosto da faculdade. E, também, os trabalhos porque nos trabalhos, o professor ele dá um texto ali mas só porque a gente não pode ficar focado naquele texto a gente tem que procurar mais. O professor, ele analisa muito isso se você está só no texto e colocou ali no slide só com o texto que ele passou ou se você realmente pegou em pesquisou outras coisas. Eu sempre tento pesquisar coisas a mais do que foi falado. [...] Então tipo assim, em todas as matérias tem algo bom que eles passam e o melhor são os cursos que tem. Todo ano a gente tem curso de oratória, tem curso de Administração Pública tem curso na área administrativa. Então é muito bom [...]. Como eu já te disse a semana acadêmica que é muito maravilhoso (*Murilo*).

Eu acho que a possibilidade de botar em prática tudo o que eu aprendi [...]. Eu lembro quando eu fiz o meu juramento de engenheiro civil, existe no juramento falar que você promete construir um futuro melhor utilizando a engenharia para o meu país. Eu vi que o engenheiro podia fazer merda nenhuma pelo país. [...] desde o primeiro período até agora eu consigo ver que a administração pública consegue entender coisas que eu não veria, consegue vislumbrar coisas que eu nunca conseguiria ver e consegue fazer modificações muito maiores porque ela não modifica como a engenharia faz de “cima para baixo”, a administração não consegue empurrar você tanto de “baixo para cima” quanto de “cima para baixo” porque ela trabalha como instituição, como organização. [...] E eu entendo que a administração pública acaba tendo uma abrangência muito maior para modificar. [...] Então

pelo que eu me propus foi que eu me apaixonei por verificar realmente que uma política pública consegue modificar pessoas dentro de uma favela. [...].Então assim eu vi que como administradora pública eu posso utilizar qualquer profissão ou qualquer pessoa como ferramenta para melhoramento dentro de uma comunidade (*Priscila*).

Edita, Leandra, Gisele e Amara relataram que, no primeiro ano de faculdade, aprenderam coisas interessantes e não interessantes. Nesses termos, a estudante Edita destaca que o Direito, a Política e a Teoria da Organização foram interessantes, mas que aprender cálculo não foi. Sobre isso, ela afirmou que, em cálculo, só aprendeu a sofrer, porque não conseguia entender as fórmulas, o que gerou falta de sentido e desmobilização.

Leandra disse que acha interessante o fato de o curso ser interdisciplinar e que as disciplinas de que mais gostou eram as que os veteranos descreviam como horríveis, como economia. Destacou, ainda, que acha desinteressante o excesso de leituras requeridas. Para a estudante Gisele, as disciplinas mais interessantes que aprendeu foram aquelas relacionadas ao Direito, que era sua primeira opção de curso no Sistema de Seleção Unificada (SISU), além de Filosofia. Acrescentou, ainda, que Economia, apesar de reconhecer que era importante, não achava interessante.

Amara, por sua vez, ressalta que acha interessante a parte prática do curso e das disciplinas e que é desnecessário ficar lendo teorias que não terão aplicabilidade no dia a dia. Breno, por fim, cita que o que considera mais desinteressante no curso é a disparidade entre as disciplinas, pois ao mesmo tempo que se aprende Matemática, aprende-se Direito ou Filosofia, embora destaque que o curso, em geral, é bom.

Nessa perspectiva, como vimos, o desejo, como satisfação do gozo, e o sentido, como aquilo que impulsiona a mobilização (CHARLOT, 2005), são de suma importância para que um estudante se interesse ou se desinteresse pelos conteúdos, disciplinas, relações e situações. Volto a ressaltar que o envolvimento, nos termos de Tinto (2006), parece ser a chave para a permanência do estudante em qualquer nível de ensino.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO SOBRE O RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL DA PESQUISA NA TURMA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA 2019-1

Ao guiarmo-nos pelo núcleo conceitual da Teoria das Relações com o Saber de Bernard Charlot (2000), ramificando-o de forma exploratória em torno da noção de “saberes socioacadêmicos” e “comunidade socioacadêmica espontânea”, entendemos que contribuímos com as pesquisas do Nucleape que tratam do protagonismo estudantil no ensino superior.

A proposta e o desenvolvimento da pesquisa também apoiada em Vincent Tinto (2003), quanto à sala de aula como *lócus* privilegiado de relações socioacadêmicas únicas, foram confirmadas porque constatamos que o emaranhado de relações pode passar a ser compreendido como nascente da qual brotam ininterruptamente envolvimento entre sujeitos e objetos (alunos, professores e saberes-objetos).

Envolvimentos mobilizadores e desmobilizadores com intensidades diversas que se mesclam entre saberes prévios, crenças e expectativas, tanto dos estudantes quanto dos professores, no que diz respeito às características de cada disciplina num dado semestre. No caso da nossa pesquisa, no segundo semestre de 2020, as disciplinas tiveram caráter remoto.

Dessa forma, no recorte espacial e temporal da pesquisa, confirmou-se a hipótese de que há correlação entre o processo de permanência e o envolvimento com “saberes socioacadêmicos” na sala de aula, principalmente, quando há protagonismo estudantil na formação do que estamos nomeando de “comunidade socioacadêmicas espontâneas”.

O “olhar dos estudantes” deu visibilidade a “fios da meada” entre os emaranhados de relações e saberes socioacadêmicos construídos no espaço da sala de aula, possibilitando confirmar que, mesmo nesse “restrito mundo” da sala de aula do Curso de Administração Pública da turma 2019-1, é válido pressupor que esses saberes são essenciais para o envolvimento do estudante universitário com o curso, mesmo que os envolvimento sejam diferentes entre as disciplinas.

Dessa forma, a suposição de que a sala de aula é um espaço socioacadêmico, na qual a ação de permanecer de cada estudante contém em si instantes e situações em movimento que deixam marcas e memórias de: acordos e conflitos, influências positivas e negativas, afeto ou desafeto pelo curso, controversias e concordâncias, decepções e contentamentos, aprovações e reprovações, aproximações e

distanciamentos, e outros tantos pares de contrários possíveis no mundo de relações socioacadêmicas em sala de aula.

Passamos a entender que é desse movimento entre mobilização e desmobilização, contido no permanecer do estudante, que emergem situações cada vez mais frequentes que podem levar à persistência para concluir o curso ou a sua desistência sem concluir o curso, provisoriamente ou definitivamente.

Tal entendimento vai ao encontro das contribuições de Hustana Vargas (2020) com o conceito de “capital socioafetivo”. Para Hustana Vargas (2020), essas relações de proximidade construídas entre estudantes e entre estudantes e docentes é resultado do protagonismo estudantil que ela denomina de “capital socioafetivo”, tratando-se de responsabilidades e compromissos compartilhados quanto às questões emocionais, acadêmicas, cognitivas, dentre outras. Entretanto, esse “capital afetivo”, que é comum ser acumulado entre grupos de estudantes, é um mundo desconhecido entre profissionais da educação, sendo reconhecido apenas por expressões mínimas, tais como: “essa turma é boa”, “turma animada” etc.

Constatada a existência dessas redes colaborativas de estudantes de uma sala de aula é que emergem “pistas” e/ou indicativos para nomeá-las de “comunidades socioacadêmicas espontâneas” (CARMO, MANHÃES, SOUZA, 2020). Tais comunidades podem ser identificadas como uma força mútua de atração, entre os estudantes com sentidos de cuidado, apoio, atenção, compensação de fragilidades, valorização de potenciais, entre outros, tendo como foco a persistência para alcançar resultados acadêmicos que conduzam à conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 91-134.
- BREVIGLIERI, M.; PATTARONI, L. Le temps des cohabitations. **Habitat et vie urbaine**. Changements dans les modes de vie. Actes du colloque organisé les. Vol. 14. 2006. p. 45-55.
- CARMO, G. T. do. A invenção de um “endoscópio socioacadêmico” para observar o cotidiano da sala de aula: uma experiência coletiva de feição pragmática é viável? **LinkScience Place**, v. 6, p. 138-159, 2019.
- CARMO, G. T.; MANHÃES, E. K.; SOUZA, R. G. Exercício da paciência do conceito Comunidades Socioacadêmicas Espontâneas. **Coletânea de Mini Textos: nº 33 - NUCLEAPE**, Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação, 2020. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/@@search?Subject%3Alist=Nucleape>. Acesso em: 20 set. 2020.
- CARMO, G. T. do (coord.). **A sala de aula no Ensino Superior sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior público**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Publicação no prelo.
- CARMO, G. T. do. (org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.
- CARMO, G. T. do.; LIMA, C. M. V. Dar conta da permanência na educação – no IFF e na UENF – pode vir a ser uma pergunta para debate público? *In*: CARMO, G. T. do (org.). **Dar conta da permanência: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 47-76.
- CERTEAU, M de. **Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 87- 100.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 131-182.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 13-86.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13-72.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 31- 46. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.7760&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MILETO, L. F. M. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir** – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

NOGUEIRA, O. A entrevista. *In*: NOGUEIRA, O. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Editora Nacional, 1975. p. 111-119.

SCHLANGER, J. **Une théorie du savoir**. Paris: Vrin, 1978.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. Org e Trad. Flamarion C. Ramos. São Paulo, Hedra, 2010.

THÉVENOT, L. **La acción em plural**: uma introdución a la sociología pragmática. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016 [2006].

TINTO, V. Enhancing student persistence: Connecting the dots. *In*: **Optimizing the Nation's Investment**: Persistence and Success in Postsecondary education. Conf. Univ. of Wisconsin, Madison. 2002.

TINTO, V. **Leaving college**: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. **Promoting student retention through classroom practice. Enhancing Student Retention**: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7, 2003

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Theory & Practice**, 2015.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n.1, p. 1-19, 2006.

TINTO, V. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series**. Syracuse University, 2001.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, p. 1-33, 2017.

VERNE, J. G. **Voyage au centre de la Terre**. Paris: Hetzel, 1964.

WEBINÁRIO **Acesso e Permanência na Universidade em Tempos Remotos**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h 58 min 40 seg). Publicado pelo canal PROIAC PROGRAD UFF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcEWMPB-YRo>. Acesso em: 08 dez. 2020.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

ZANELLA, A. V. **“Sobre como inventar um método?” e algumas de suas armadilhas**. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

APÊNDICE A – PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “ENDOSCÓPIO SOCIOACADÊMICO”

O interesse em inventar um método denominado emblematicamente de “Endoscópio Socioacadêmico” é resultado da necessidade de prestar maior atenção “às finas operações engenhadas pelos discentes e docentes do Proeja nos momentos em que são exigidos – entre acordos, conflitos, esforços, controvérsias, mal entendidos ou esclarecimentos – a fazer (des)fazer e (re)fazer o comum” (CARMO, 2019, p. 138).

A posteriori, almejou-se aplicar a possibilidade de invenção de um método ao projeto de IC “Administração da Autoeficácia na sala de aula” com o objetivo de capturar as relações de proximidade entre docentes e discentes que coabitam²³ a sala de aula da turma AdmP-2019.1. Isto posto, as ações prioritárias de um provável endoscópio, em construção, eram: “observar, perguntar, registrar e descrever sobre os envolvimento múltiplos circunscritos às experiências discentes e docentes de permanência e êxito no processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula principalmente” (CARMO, 2019, p. 138).

Dessa maneira, a possibilidade de construir um dispositivo para perscrutar a sala de aula, considerada como um emaranhado vivo de relações entre docentes, discentes, notas e conteúdos, inspirou-se em um aparelho médico equipado com uma lâmpada e câmera de vídeo para olhar o paciente por dentro, o endoscópio. Essa metáfora decorre da similaridade entre o aparelho médico e o dispositivo que pretende-se construir para adentrar a sala de aula e “[...] pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê” (SHOPENHAUER, 2010, p. 157).

Entretanto, apesar das semelhanças, destacaremos que o intuito do mecanismo, em construção, não é, segundo Abramovay (2015 apud CARMO, 2019), examinar a sala de aula considerando-a como uma paciente adoecida mas sim, conforme Vincent Tinto (2015), adentrá-la e analisá-la sob um outro paradigma: “através dos olhos dos estudantes”. Assim, o objetivo é romper com o jargão de que a sala de aula da porta para dentro pertence ao professor.

Nessa perspectiva, para Carmo (2019, p. 143), a possibilidade de invenção de um endoscópio na versão socioacadêmica,

²³Estudantes que partilham a sala de aula com colegas e professores em movimentos de acordos e conflitos.

[...] tratará de levar a sério os esforços e as empatias dos professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem (professor-professor; aluno-aluno; professor-aluno; aluno-professor), prioritariamente na sala de aula, garimpando os seus modos de perceber e/ou dizer sobre o que há – ou sobre o que houve – de esforços e de êxitos no processo de aprendizagem de saberes, principalmente os advindos de conteúdos programáticos ensinados pelos professores.

Logo, interessa-nos saber como discentes e docentes se sentem sobre seus corpos, as conjecturas do processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A PESQUISA, FEITA EM ETAPAS

“Relações com os “Saberes Socioacadêmicos” no Ensino Superior

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

- A) Nome completo;
- B) Idade;
- C) Profissão dos pais;
- D) Raça/Gênero;
- E) Renda mensal familiar;
- F) Você trabalha? É bolsista? De onde vem o seu sustento?

II - TRAJETÓRIA SOCIOACADÊMICA:

- A) Conte histórias ou casos do seu 1º ano do curso sobre:
 - a) as expectativas com cada disciplina antes de cursá-las;
 - b) o envolvimento com os conteúdos ou os artigos indicados em cada disciplina;
 - c) o retorno de cada professor, quanto ao suporte para estudo;
 - d) o retorno de cada professor, quanto as avaliações/notas;
 - e) o apoio que teve de colegas específicos da turma em qualquer aspecto;
- B) Que representação você tem dos professores? E que representações acha que os professores tem de você?

III – SOBRE O CURSO

- A) Antes de ingressar no curso de Administração Pública, quais eram as suas expectativas? O que esperava aprender?
- B) E quando você iniciou o curso, como foi? (os impactos iniciais do curso, como encantamento, decepção, medo; se houve mudança na forma de ver o ensino superior e/ou a profissão, criação de expectativas, boas ou ruins; o que mais chamou atenção ao iniciar o curso está relacionado ao saber e ao aprender?).

IV – LUGAR DO SABER-OBJETO

- A) De tudo o que você aprendeu no curso de Administração Pública até hoje, o que é importante? E o que não é importante?
- B) O que você lembra de ter feito para persistir ao meio universitário e alcançar aprovação? (“táticas”)
- C) Observe o histórico da graduação. Acha que os resultados (conceitos) obtidos em cada disciplina representam o esforço que você dedicou a elas?

V – SENTIDOS E MOBILIZAÇÕES

- 1) De tudo o que você aprendeu no curso de Administração Pública até hoje, o que é interessante, e o que não é interessante? (explorar todas as referências que aparecerem sobre o saber: dificuldades, mudanças, surpresas, satisfações, decepções com o que é ensinado e com o contexto da aprendizagem).
- 2) Pedir para completar a frase: Estudar Administração Pública na UENF significa_____.