UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

À BORDA DO BURACO NEGRO: UMA ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE FÍSICA DA UFSJ

FRANCIELE DAIANE RODRIGUES RESENDE

SÃO JOÃO DEL-REI
FEVEREIRO DE 2016

FRANCIELE DAIANE RODRIGUES RESENDE

À BORDA DO BURACO NEGRO: UMA ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE FÍSICA DA UFSJ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Écio Antônio Portes

SÃO JOÃO DEL-REI

FEVEREIRO DE 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UFSJ

Resende, Franciele Daiane Rodrigues.
R433b À borda do buraco negro: uma abordagem etnometodológica da construção do fracasso universitário no Curso de Física da UFSJ [manuscrito] / Franciele Daiane Rodrigues Resende. – 2016.
144 f. : il.

Orientador: Écio Antônio Portes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Ciências da Educação.

Referências: f. 135-143.

1. Sociologia da educação. 2. Fracasso acadêmico. 3. Universidade. 4. Estudante. 5. Etnometodologia. I. Portes, Écio Antônio (Orientador). II. Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Educação. III. Título.

CDU: 37.015.4

FRANCIELE DAIANE RODRIGUES RESENDE

"À BORDA DO BURACO NEGRO: UMA ABORDAGEM ETNOMETODOLOGICA DA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE FISICA DA UFSJ "

Banca examinadora:

Prof. Dr. Écio Antônio Portes - Orientador

Universidade Federal de São João del-Rei - MG

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha -Titular

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes - Titular

Universidade Federal de São João del-Rei - MG

Prof. Dr. Edson Wander Dias - Titular

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

fevereiro 2016

AGRADECIMENTOS:

A Deus, por ser meu escudo de forças diante dos obstáculos.

Ao meu Esposo Vitor, pelo amor, carinho, apoio e principalmente pela compreensão que demonstrou durante este meu processo de crescimento. Sem você, Vitor, eu não teria sido tão forte e persistente para alcançar meus objetivos.

Aos meus Pais Sônia e João Bosco e ao meu irmão Gustavo. Obrigada por sempre acreditarem em mim e estarem ao meu lado. Vocês são os meus alicerces.

Aos meus avós Gervalino e Eni, aos meus sogros, tios, cunhados e a toda a minha família que torceram por mim ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Écio Antônio Portes, por ter confiado em minhas capacidades, por ter me ajudado a descobrir os caminhos que envolvem uma pesquisa, por ter contribuído para a minha formação e principalmente pela atenção e paciência.

Também agradeço à Iracê, esposa de Écio, pelo carinho, compreensão e doçura.

À minha GRANDE amiga Cristina Carla Sacramento, aquela a quem eu tenho que dedicar grande parte desta dissertação! Amiga, companheira, disponível para todas as horas, ela foi o suporte para eu seguir os caminhos tortuosos da academia. Obrigada pelas “dicas”, pelas correções, pelo apoio e por sua amizade sincera!

A todos os Professores que ao longo do tempo e com suas disciplinas me ajudaram a obter novos olhares sobre a Educação.

A todos os Professores do Curso de Licenciatura em Física da UFSJ no decorrer da minha investigação e à Coordenadoria do Curso, que me deram abertura e me receberam de forma muito agradável para realização da minha pesquisa.

Às professoras Maria Amália de Almeida Cunha, Priscila Correia Fernandes e ao professor Edson Wander Dias, por terem aceitado fazer parte da minha banca de defesa, trazendo contribuições tão importantes.

Às minhas colegas Paula Cristina David Guimarães e Eliane Vianey de Carvalho, por todo o apoio e ajuda.

Ao meu colega Luiz Fernando de Oliveira, por torcer pelas minhas conquistas.

Aos meus colegas de Mestrado, que sempre compartilharam as dificuldades, em especial, Cristiane Marina de Carvalho, Ellen Neves, Fernanda Mota, Karla Alves, Marize Costa e Raquel Cristina de Souza.

Às minhas eternas amigas da Pedagogia Suzan, Jéssica, Thaís e Franciele.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos de Mestrado.

A todos os meus Amigos que se alegram junto a mim neste momento de felicidade.

Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

No Brasil, as pesquisas que utilizam o trabalho etnográfico tendo as universidades como campo de investigação são raras. Para além da observação da vida estudantil, não foram encontrados estudos que buscassem compreender como acontecem as evasões no cotidiano universitário. Por isso, o presente trabalho buscou analisar como se construía, cotidianamente, o fracasso universitário no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São João del-Rei. O curso de Física foi escolhido porque nele o jogo da permanência é o mais difícil de ser jogado. Para alcançar esse propósito, a metodologia da pesquisa se apoiou nos moldes etnográficos: o investigador se dispôs a assistir às aulas do curso de Física durante o ano de 2014 e criar uma relação direta com a realidade dos atores sociais pesquisados. Utilizou-se também de questionários na busca de conhecer as características básicas com as quais a sociologia opera. Tomou-se a Etnometodologia, proposta por Alain Coulon (1995a), como ciência capaz de ajudar a compreender os fatos cotidianos. No total, foram 19 estudantes e 11 professores investigados. A partir de índices de reprovação, verificou-se que a idade fazia diferença para a construção do sucesso no curso de Física: quanto mais jovens eram os estudantes, mais apresentavam um melhor resultado. Como considerações do trabalho, tem-se a construção do fracasso associada a cinco grupos: como resultado de um desastre relacional dos estudantes com os professores, como consequência de comportamentos pessoais, como efeito de uma não afiliação com a universidade e com o currículo do curso, pelo fato da baixa atratividade da carreira docente no Brasil e, por fim, pelo fato de o curso de Física não ser considerado um curso de “desejo” dos sujeitos. Os estudantes viam o curso de Física como uma via para conseguir transferência para outros cursos de maior prestígio social, principalmente as engenharias. Essa “tática” fazia parte do poder e do querer próprios. Esses sujeitos participaram da construção do fracasso no curso de Física, mas continuaram na busca por um diploma do Ensino Superior.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; construção do fracasso; universidade; estudante; Etnometodologia.

ABSTRACT

In Brazil, research using the ethnographic work with universities and research field, are rare. In addition to the observation of student life, there are no studies that seek to understand how the evasions happen in college everyday. Therefore, this study sought to analyze how built, every day, the university failure in the Bachelor's Degree in Physics from the Federal University of São João del-Rei. The physics course was chosen because it the length of the game is the most difficult to play. To achieve this purpose, the research methodology was based on ethnographic lines: the investigator was willing to attend the classes of physics course during the year 2014 and create a direct relationship with the reality of social actors surveyed. We also used questionnaires seeking to know the basic features with which sociology operates. He took to Ethnomethodology proposed by Alain Coulon (1995a), as science can help us understand the everyday facts. In total, 19 students and 11 teachers investigated. From failure rates, it was unraveled that age made no difference to the achievement of success in the course of physics: the younger the students, most had a better result. As considerations of this dissertation, has been the failure associated with five groups: as a result of a relational disaster of students with teachers, as a result of personal behavior, the effect of a non-affiliation with the university and the course curriculum, at fact of the low attractiveness of the teaching profession in Brazil and finally the physics course not be considered a course of "desire" of the individuals. Students saw the physics course as a way to achieve greater social transfer to other prestigious courses, particularly engineering. This "tactic" was part of the power and want to own. These subjects participated in the construction of failure in the course of physics, but continued the search for a diploma of higher education.

Keywords: Sociology of Education; construction of failure; university; student; Ethnomethodology.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Demanda hipotética de professores no Ensino Médio, com e sem incluir o 2º ciclo do Ensino Fundamental, por disciplina, e número de licenciados entre 1990 e 2001 16
Quadro 2: Número de estudantes por tipo de encerramento 20
Quadro 3: Periódicos selecionados, estrato no *WebQualis* e quantidade de artigos sobre evasão encontrados no período de 2000 a 2009 23
Quadro 4: Movimentação de estudantes de Física da UFSJ – 2005-2009 31
Quadro 5: Relação candidato/vaga em cursos de Física de Universidades públicas 44
Quadro 6: Características Gerais dos Estudantes Acompanhados 46
Quadro 7: Formação dos professores acompanhados 64
Quadro 8: Disciplinas possivelmente oferecidas no 1° período de Licenciatura em Física ... 102
Quadro 9: Disciplinas possivelmente oferecidas no 2° período de Licenciatura em Física ... 103
Quadro 10: Estudantes que evadiram do curso de Licenciatura em Física e ingressaram em outros cursos 124
Quadro 11: Quadro de equivalência 125

FIGURA 1: Disposições de estudantes e professor na sala de aula 76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CB- Comitês Brasileiros

CDTN - Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear

CEB- Câmara de Educação Básica

CEC - Cooperativa Educacional da Com. de Divinópolis

CECRI- Centro Educacional Criativo

CEE - Comissões de Estudo Especiais

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COFIS - Coordenação de Física

COPASA - Companhia de Saneamento

CR - Coeficiente de Rendimento

CTAN - Campus Tancredo Neves

DCNAT- Departamento de Ciências Naturais

DICON - Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPCAR - Escola Preparatória de Cadetes do Ar

FUNREI - Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

ICEX - Instituto de Ciências Exatas

IEF- Instituto Estadual de Florestas

IESP- Instituições de Ensino Superior públicas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTAN - Instituto Presidente Tancredo Neves

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONS - Organismos de Normalização Setorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI- Serviço Social da Indústria

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UEPR- Universidade Federal do Paraná

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB- Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

Discussões teóricas 18

A Etnometodologia 25

Aspectos metodológicos 30

CAPÍTULO I

A UNIVERSIDADE E OS SUJEITOS PESQUISADOS 42

1.1 A universidade 42

1.2 Atores 45

1.3 Algumas considerações sobre o índice de reprovação 60

CAPÍTULO II

ASPECTOS DA INTERAÇÃO PROFESSORES/ESTUDANTES 66

2.1 A sala de aula 66

2.2 – A Universidade e seus códigos 68

2.3 – Diferenciações e rótulos 74

2.4 - As negociações no interior da sala de aula 81

2.5 - Distanciamento x aproximação 84

2.6 - O gosto pela reprovação 88

2.7- O que é ser “puxa-saco”: aproximação e apropriação do conhecimento 90

2.8 - Relação universitária: limites e possibilidades 93

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE FÍSICA DA UFSJ 98

3.1 - O tempo para cursar as disciplinas 100

3.2 - As avaliações 104

3.3 - As notas 110

3.4 - Conhecimento teórico x conhecimento prático 112

3.5 - A falta de didática 114

3.6 - O tipo de professor no currículo oculto 115

3.7 - Para além do currículo oculto: a presença dos estudantes trabalhadores 118

3.8 - Desvendando as minúcias do currículo oculto:
o curso de Física não é um curso de desejo 121

3.9 - O currículo: limites e possibilidades 126

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

5 - REFERÊNCIAS 135

ANEXO I 144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir do meu[1] interesse por temas relacionados à Sociologia da Educação. Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ao ingressar nas disciplinas de Sociologia da Educação I e II, senti-me fascinada pelos estudos que privilegiavam as relações sociais e a educação. Conhecer autores como Pierre Bourdieu, Talcott Parsons, Jean Claude Passeron, Alain Touraine, Bernard Lahire, Maria Alice Nogueira, entre outros pesquisadores, fez crescer em mim o desejo de investigar temas que dizem respeito às ações cotidianas relacionadas à educação. Além disso, o professor Écio Antônio Portes ministrava essas disciplinas, e sua forma de discutir, debater e expor a teoria me encantou.

Ao ler vários tipos de pesquisas sociológicas, percebi que, nos últimos anos, alguns autores ocuparam-se sistematicamente a respeito de temas que trazem como objeto de reflexão o sucesso universitário improvável, principalmente naqueles cursos mais valorizados socialmente e de difícil acesso via vestibular para estudantes provenientes de meios populares. Para exemplificar as diversas análises que tratam de trajetórias escolares produzidas a partir dos anos 1990 indicamos Souza (2009), que analisa boa parte desses trabalhos. Então, surgiu-me o desejo de realizar uma pesquisa que caminhasse na contramão desses estudos sociológicos realizados com universitários, nos últimos anos.

Em virtude de estudos já consolidados que vêm se debruçando sobre a temática tratada, meu orientador sugeriu que eu trabalhasse em uma perspectiva de análise da história a contrapelo, trabalhando não com o sucesso, mas com a construção fracasso universitário. Chamamos de construção do fracasso as práticas miúdas que se desenvolvem no cotidiano universitário que levam os jovens ao abandono, à desistência, ao jubilamento, à desvinculação, à transferência ou à evasão no seu curso de origem. O fracasso, aqui, não é um fim em si mesmo, mas engloba as ações práticas e as vivências do estudante que o conduz à evasão.

Charlot (2000, p. 16) argumenta que o "[...] fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso". O fracasso não pode ser analisável como tal, é um conjunto de fenômenos que constituem esse fracasso. Primeiro, é preciso pensar o fracasso como diferença entre alunos, currículos, estabelecimentos. Essa diferença remete à falta. É também "[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta" (idem, p. 17). Vamos utilizar a

[1] Nas passagens do texto, onde falarei sobre traços da minha trajetória até a pesquisa, foi utilizada a primeira pessoa do singular. Entretanto, ao longo do texto, optei por utilizar a primeira pessoa do plural, com o intuito de firmar as contribuições tanto minhas como do meu orientador, para a construção do presente trabalho.

terminologia "construção do fracasso universitário", mas de maneira semelhante a Charlot (2000), ficando esclarecido que a expressão remete a estudantes que vivem e interpretam suas ações na universidade, podendo construir o sucesso ou o fracasso dentro curso escolhido por eles, *a priori.* Assim, também utilizaremos o termo construção do sucesso, entendido como ações gradativas que levavam o sujeito a obter aprovações e a se afiliar[2] à universidade.

Algumas pesquisas mostram o alto número de estudantes que adentram em diversas universidades públicas e não concluem seus cursos a bons termos. Observei que nos estudos de Sampaio *et al*. (2002), as estatísticas dos professores, no Brasil, revelam como áreas críticas, onde o número de licenciados está muito abaixo da demanda estimada, as disciplinas de Química e Física. Esse fenômeno já vem ocorrendo ao longo dos anos, como pode ser observado no relatório produzido pela comissão especial do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) na demanda hipotética de professores do Ensino Médio (RUIZ, RAMOS & HINGEL, 2007).

Quadro 1- Demanda hipotética de professores no Ensino Médio, com e sem incluir o 2º ciclo do Ensino Fundamental, por disciplina e número de licenciados entre 1990 e 2001.

Disciplina	Ensino Médio	Ensino Médio + 2º Ciclo do E.F.	Nº de Licenciados entre 1990-2001
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação Artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
TOTAL	235.138	710.895	456.947

Fonte: Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 11)

Como é possível observar, este estudo revela a Física como área que necessita de mais professores licenciados, em que o número é mínimo, se comparado a outros cursos. Assim, esta pesquisa emergiu perante o incômodo gerado pela construção do fracasso no curso de

[2] Nas palavras de Coulon (1995c), afiliação é "naturalizar pela incorporação as práticas e funcionamentos universitários" (p. 143). Vale salientar que, no decorrer da obra de Coulon, aparecem, indistintamente, os termos afiliação e filiação, possuindo o mesmo significado. Entretanto, demonstra-se, aqui, maior simpatia pelo termo afiliação, mais utilizado no decorrer deste trabalho.

Física e teve como objetivo geral verificar e analisar como se constrói cotidianamente o fracasso[3] universitário no curso de Licenciatura em Física da UFSJ, por meio da Etnometodologia. Nossos objetivos específicos foram: buscar compreender os etnométodos[4] dos estudantes, nas construções e interpretações das ações no dia a dia na universidade; investigar quais as circunstâncias que levam à construção do fracasso no curso de Física e o nível de consciência dos estudantes sobre essas causas, ouvir os estudantes e analisar as suas manifestações. Como é possível perceber, tomamos como objeto de estudo a subjetividade dos estudantes: esta pesquisa buscou compreender e ouvir os estudantes e intentou captar as ações minúsculas que faziam com que esses sujeitos construíssem o fracasso no curso de Física da UFSJ.

O interesse pela universidade pública se justifica pelas discussões de democratização, acesso e permanência que vêm ocorrendo no Brasil. A escolha pela UFSJ se faz a partir do nosso conhecimento da história da instituição, já que resido em São João del-Rei e realizei minha graduação nessa universidade. A opção por Licenciatura se realizou pela escassez de professores de Física, considerando que no decorrer dos tempos tenhamos cada vez menos professores aptos a lecionar na educação básica, como também mostra o estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (BRASIL, 2009). A pesquisa foi realizada nos primeiros períodos, porque é nesses primeiros meses que ocorrem os índices mais elevados de evasão, em que os estudantes sofrem um "choque", devido às diversas circunstâncias institucionais e intelectuais que se apresentam e são completamente diferentes daquelas do Ensino Médio, como pesquisado por Coulon (2008), Barroso e Falcão (2004) e Campos (2010).

Por conseguinte, o problema primordial que envolveu a pesquisa foi como se constrói cotidianamente o fracasso universitário no curso de Física? Seguido de outras questões hipotéticas, pode-se dizer que o interesse foi verificar uma hipótese sociológica que pode ser assim enunciada: a construção do fracasso parece ser uma construção cotidiana, lenta, absorvente, que se vai orquestrando nas relações travadas no dia a dia de professores, estudantes, instituição e entorno universitário. Mas como isso se processa? O que os estudantes de Física têm a dizer? Eles têm consciência das circunstâncias que cercam e caracterizam o curso de Física? Essas questões, amplas, foram orientadoras da pesquisa.

---

[3] Utilizamos o termo construção do fracasso, em detrimento do termo evasão, porque, no caso do curso de Física, o número de estudantes que não conseguem se formar é grande. Então, a hipótese inicial é de que há um conjunto de fatores que envolvem esses sujeitos para que eles sejam levados a abandonar o curso.

[4] Etnométodos vistos como procedimentos "[...] que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana", nas palavras de Coulon (1995c, p. 15).

Vale ressaltar que Ristoff (1999, p.125) afirma que parcela significativa do que chamamos de evasão corresponde a uma “mobilidade”, ou seja, ao fenômeno de migração do estudante para outro curso.

> Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades.

Essa forma de ver o abandono do estudante de seu curso de origem é cabível. Todavia nosso trabalho pretende mostrar como o fenômeno da construção do fracasso se processa no interior do curso de Física, o porquê de um estudante se mobilizar em mudar de curso, o que o levou a tomar essa decisão, como os processos dentro da sala de aula e entorno universitário arrastam o estudante para um buraco negro, onde precisam se mobilizar de alguma forma para saírem do lugar que ocupam.

A pesquisa foi realizada durante todo o ano de 2014, concomitantemente às disciplinas oferecidas pelo Mestrado em Educação da UFSJ. Assim procedemos porque o Mestrado deve ser realizado no prazo de dois anos. Os objetivos da investigação nos levaram a pesquisar no primeiro ano do ingresso no Mestrado justamente pela necessidade de conseguir coletar todos os dados desejados e escrever a dissertação. A pesquisa foi desenvolvida na sala de aula e em todo entorno universitário em que os estudantes[5] se faziam presentes. Faremos adiante uma discussão teórica das bases que fundamentam a nossa pesquisa.

Discussões teóricas

Retomando a história da trajetória do Ensino Superior no Brasil, Macedo (2012) destaca que o Ensino Superior no País é marcado por seu caráter elitista. Em seu surgimento, em meados de 1808, as primeiras faculdades eram destinadas à Corte Portuguesa, recém-instalada no Rio de Janeiro. Posteriormente, por meio do decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro, depois denominada Universidade do Brasil (BRASIL, 1920). Com a instalação da Nova Constituição, no fim do Estado Novo, a

[5] Em se tratando de sujeitos em cursos superiores, utilizar-se-á sempre o termo estudantes, pois são vistas atitudes e comportamentos diferenciados da educação básica. A vida no curso superior cobra outras normas e apresenta outras exigências.

universidade assume um cunho mais democrático. Durante a década de 1970, houve um aumento significativo de matrículas no Ensino Superior.

Em 2007, por meio do decreto 6.096 de 24 de abril (BRASIL, 2007), foi instituído o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O programa busca o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no País, conforme dados presentes no *site* do Reuni[6]. Coulon (2012) defende que essa massificação do Ensino Superior, ou seja, a abertura social das universidades aumentou as taxas de abandono.

Os estudos sobre a evasão de estudantes universitários se tornaram mais intensos a partir de 1995, quando surgiu a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1996). Essa comissão tinha o objetivo de investigar os índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes em seus cursos de graduação. O estudo envolveu 61 instituições de Ensino Superior públicas (IESP), federais e estaduais, o que representava 77,2% do universo da educação superior pública do País. A investigação revela que na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual do Paraná (UEPR), em que se pesquisou o curso de Licenciatura em Física, noturno, o índice médio de evasão era de 85% em três anos nesse curso, obtendo no total 338 ingressantes, nas duas universidades, e 34 diplomados. Esse estudo põe em vista que desde o seu surgimento o curso de Física tem altas taxas de evasão.

A partir dessa investigação, outros pesquisadores se ocuparam com estudos sobre a evasão, exemplares são as pesquisas de Alves (2012); Borges (2011); Castro (2012); Guimarães (2012); Gurgel (2011); Kipnis *et al*. (1998); Livramento (2011); Paro (2011); Pereira Jr. (2012); Piacentini (2012); Rodrigues (2012); Santos (2012); Silva Filho *et al.* (2007); Souza, Salemb e Kawamura (2009) e Zordan (2012).

Silva Filho *et al.* (2007), por meio do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, investigaram os índices da evasão anual médios, por tipo de instituição, das regiões do Brasil. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os autores afirmaram que entre 2001 e 2005 a taxa anual média de evasão no Ensino Superior brasileiro foi de 22%, com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento. Kipnis *et al.* (1998) estudaram os índices de evasão nos cursos da Universidade de Brasília (UnB), em que o desligamento

[6] http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni

voluntário dos estudantes aparece de forma alarmante. A investigação foi realizada do segundo período de 1988 até 1994, com base em dados quantitativos colhidos no sistema informatizado da universidade. Foram constatados 8.253 estudantes evadidos e 6.645 formados, o que indica que para cada aluno formado mais de um se evadia.

Souza, Salemb e Kawamura (2009) também desenvolveram um panorama da evasão e dos concluintes do curso de Licenciatura em Física na Universidade de São Paulo (USP) entre 1997 e 2007 utilizando dados quantitativos a partir do acompanhamento, ano a ano, do número de estudantes desligados do curso, seja por terem concluído, seja por abandono ou outros motivos, como pode ser observado a seguir:

Quadro 2 – Número de estudantes por tipo de encerramento

TIPO DE ENCERRAMENTO	NO. ALUNOS
1. Conclusão	**555**
2.Cancelamento, menos de 20% de créditos	92
3. Cancelamento, trancado por mais de 10 semestres	54
4. Cancelamento, trancado por mais de 4 semestres	38
5. Cancelamento, zero créditos	153
6. Encerramento novo ingresso	48
7. Abandono, 3 semestres sem matrícula	223
8. Transferência externa	6
9. Transferência USP	147
10. Desistência a pedido	52
11. Ingresso sem freqüência 12. Unificação de programa	108 1
13. Outros	1
14. Falecimento	1
15. Cancelamento, ultrapassou prazo máximo	2
16. Liminar cassada	1
TOTAL	**1482**

Fonte: Souza, Salemb e Kawamura (2009, p.07)

É possível visualizar que de 1482 estudantes no curso de Física apenas 555 formaram. Pode-se observar também que a evasão ocorre com maior índice em primeiro lugar por abandono, em segundo lugar por cancelamento e em terceiro lugar por transferência. Assim, esta pesquisa expôs que a evasão era expressiva, requerendo uma atenção mais detalhada. Os três estudos descritos anteriormente limitaram-se às análises quantitativas, centrados em

variáveis de entrada e saída, não contemplando nem o porquê nem como acontece o fenômeno da evasão universitária.

Os dados produzidos por diversos trabalhos que cuidam de estudar propriamente o curso de Física mostram que o fenômeno da construção do fracasso, que interessa à pesquisa, revela-se com singularidade e força, pois é ínfimo o número daqueles que entram em cursos de Física em universidades públicas e conseguem concluí-lo. Exemplos desses estudos são: Almeida e Schimiguel (2011); Ataíde, Lima e Alves (2006); Barroso e Falcão (2004); Campos (2010); Gomes (2011); Lima Júnior (2013); Macedo (2012); Pereira e Lima (2007); Silva e Franco (2014); Silva *et al.* (2012); Teixeira (2008); dentre outros. Sociologicamente, isso pode significar que o jogo universitário para a conclusão de um curso de Física é muito difícil de ser jogado. A afiliação, nesse curso, se dá muito raramente, oferecendo ares de improbabilidade estatística.

Barroso e Falcão (2004), por meio de estudos quantitativos sobre a evasão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolveram um projeto de forma que a primeira etapa metodológica fosse realizada por três professores que elaboravam conjuntamente as aulas, exercícios, atividades e provas, analisando de maneira permanente os processos, conteúdos, formas metodológicas e pedagógicas a serem aplicadas no curso de Física. Na segunda etapa, as autoras montaram um banco de dados dos estudantes e na terceira realizaram questionários. As autoras constataram que as causas da evasão estão relacionadas a três grandes grupos, a saber

> a impossibilidade de manutenção do vínculo por questões socioeconômicas (evasão econômica), a percepção de uma escolha de curso inadequada aos interesses do estudante (evasão vocacional), e o abandono por inadequação ou fracasso na escolha e na permanência dentro do instituto (a evasão institucional) (BARROSO; FALCÃO, 2004, p. 12).

Com metodologia semelhante, Campos (2010) objetivou identificar as causas da evasão no curso de Física da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aplicando questionários aos alunos[7] evadidos. A autora destacou como fatores que provocam esse fenômeno a falta de tempo para se dedicar ao curso, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, os resultados das avaliações, dificuldade financeira e a formação insatisfatória no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[7] Quando o termo “alunos” for utilizado, é em respeito ao autor pesquisado.

Pereira e Lima (2007) também buscaram compreender os fatores associados às altas taxas de evasão do curso de Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tendo como objeto de estudo estudantes dos dois primeiros anos de curso. Utilizaram-se de questionários pré-estruturados. Defendem que as taxas de evasão são atribuídas à dificuldade em trabalhar e estudar, à frustração com as expectativas do curso, à insatisfação profissional e pessoal e à decepção com a universidade.

Em suma, os demais trabalhos anteriormente citados servem-se dos questionários e da entrevista na busca de entender o porquê dos altos índices de evasão nos cursos de Física das universidades. A pesquisa encontrada que teve uma metodologia diferente foi a tese de doutorado de Lima Júnior (2013), que buscou uma análise individual, estrutural e institucional. O autor fez uma revisão extensa de literatura, com 27 periódicos de circulação nacional, de 2005 até 2009, encontrando apenas 12 artigos sobre a evasão no contexto do Ensino Superior, como pode ser observado a seguir:

Quadro 3- Periódicos selecionados, estrato no *WebQualis* e quantidade de artigos sobre evasão encontrados no período de 2000 a 2009

Nome do periódico	**Área 38**	**Área 36**	**Artigos**
Avaliação (UNICAMP)	A2		2
Cadernos CEDES (Impresso)	A2	A2	0
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1		2
Ciência e Educação (UNESP)	A1	A1	1
Cultural Studies of Science Education (print)	A2	A1	0
Currículo sem fronteiras	A2		0
Educação & Sociedade (Impresso)	A1		1
Educação e Realidade	A2		0
Educação em revista (UFMG, impresso)	A2		0
Education Review (London)	A2		0
Educational Research	**	**	2
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (impresso)		A2	0
International Journal of Educational Research	A1		0
International Journal of Science Education	A1	A1	1
Internatonal Review of Education	A1		0
Investigações em Ensino de Ciências (Online)	A2	A2	0
Journal of Curriculum Studies (Print)	A1		0
Journal of research in Science teaching (print)	A1		1
Pró-posições (UNICAMP, online)	A1		0
Quality in Higher Education	A1		0
REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias	A2	A2	0
Research in Science Education	A1		0
Revista Brasileira de Educação (impresso)	A1		1
Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências	A2	A2	0
Revista Lusófona de Educação	A2		0
Science Education (Salem, Mass. Print)	A1		1
Studies em Science Education	**	**	0
Total			12

Fonte: Lima Júnior (2013, p. 15).

Essa análise firma com vigor o quanto a evasão tem sido um tema pouco prestigiado nos periódicos de grande movimentação. Lima Júnior (2013) fundamenta-se em Bernard Lahire para desenvolver retratos sociológicos, identificando patrimônios e disposições que constituem os motivos da evasão de cinco ex-alunos do curso de Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com isso, o autor realiza entrevistas em profundidade, analisando a vida escolar, a vida familiar e a vida em outro lugar. A pesquisa revelou que a evasão não está estatisticamente relacionada com a origem social dos estudantes, identificou que o instituto de Física não é capaz de propiciar as mesmas oportunidades de aprender a todos os estudantes, além de propor uma agenda de ações para a instituição, baseada nos resultados da investigação.

Macedo (2012) faz menção ao professor Nelson Cardoso Amaral, da Universidade Federal de Goiás (UFG), que, em palestra organizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), afirma que os estudos sobre a evasão ainda apresentam-se ineficientes no que tange às suas causas: "vários estudos apresentam diagnósticos quantitativos sobre evasão no Ensino Superior, mas não dimensionam cientificamente as suas causas e nem os fatores que influenciam as taxas de diplomação." (AMARAL *apud* MACEDO, 2012, p. 41).

Nossa pesquisa tomou um rumo diferenciado de todas aquelas mencionadas anteriormente, pois indagamos, além do porquê, o como acontece o fenômeno da construção do fracasso. Consideramos como modelo de investigação a Etnometodologia, que conforme Coulon (1995c) abandona radicalmente os modos de pensamento da sociologia tradicional. Transformando o interesse pela educação centrado apenas na entrada e na saída de estudantes, nas pesquisas correlacionais, empreendemos esforços para revelar qual o processo que leva à construção do fracasso universitário.

Esta pesquisa pretendeu ouvir os estudantes, as suas manifestações, conhecer os seus etnométodos e como eles são utilizados na construção e interpretação de suas ações no dia a dia na universidade e na construção de um destino que, algumas das vezes, mostrou-se divergente daquele alimentado com a aprovação no processo seletivo do vestibular, resultante do coroamento de uma competição.

A intenção foi utilizar, neste trabalho, instrumentos metodológicos que permitissem compreender as manifestações genuínas dos sujeitos diante de um processo que parece singular, doloroso, que parece impossível de se evitar no curso de Física, que se denomina aqui de construção do fracasso universitário. É como se esses sujeitos soubessem, *a priori*, que não vão chegar lá, pois suas energias serão sugadas por um buraco negro, no qual, ao entrarem, não mais conseguirão sair, inapelavelmente. Nas palavras de Coulon (2012, p.23),

> Este é um resultado que custa caro, tanto no plano humano, como no plano socioeconômico. Sobre o plano humano, isso produz desmotivação, o medo do futuro, um déficit de formação e, frequentemente, o desemprego após o fracasso. Sobre o plano socioeconômico, os investimentos públicos tornam-se 'não produtivos'.

Nessa perspectiva, a Etnometodologia é uma abordagem teórico-metodológica que ajudou na compreensão dos etnométodos, ou seja, dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido às suas ações cotidianas, procedimentos esses que constituem "o raciocínio

sociológico prático", na expressão de Harold Garfinkel (COULON, 1995c, p. 15). Abordaremos a seguir, os conceitos que envolvem essa corrente de pensamento.

A Etnometodologia

O sociólogo francês Alain Coulon (1995a) é o autor que tem publicado sistematicamente aportes teóricos que dizem respeito à Etnometodologia, principalmente para entender fenômenos universitários franceses. Esta corrente se inicia com os trabalhos do sociólogo Garfinkel, nos anos 60. Todavia, para se formar como tal, teve a influência de outras correntes, entre as quais se destacam a teoria da ação de Talcott Parsons, a fenomenologia social de Alfred Schütz e o interacionismo simbólico desenvolvido pela Escola de Chicago. Destacamos também os trabalhos de Aaron Cicourel, John Kitsuse, Hugh Mehan e de Don Zimmermann, que desempenharam um papel decisivo na história da Etnometodologia e educação, segundo Coulon (1995c).

Para Freud e Parsons, conforme Coulon (1995a, p. 10), "[...] as regras da vida em sociedade são interiorizadas pelo indivíduo e constituem o que ele denomina de 'super-ego', isto é, uma espécie de tribunal interior." Já para a Etnometodologia a relação entre o ator e a situação não ocorrerá devido a regras, mas será produzida por processos de interpretação. Tal concepção faz com que se passe de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo, ou seja, os procedimentos interpretativos fornecem instruções aos participantes de tal forma que os membros possam programar suas ações recíprocas na medida em que a interação se desenrola.

Para Coulon (1995a), Schutz também influenciou a corrente etnometodológica. Ele se ocupou com os fatos corriqueiros da vida cotidiana, vividos por pessoas que, em princípio, não têm interesse teórico. Segundo Schutz, o mundo social é intersubjetivo, e a experiência subjetiva de um ator não é acessível a outro indivíduo. Sua ideia central, portanto, está ligada ao "[...] estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida de todo dia, para dar sentido às nossas ações e às dos outros." (p. 11).

Outra fonte da Etnometodologia é o interacionismo simbólico. Essa forma de pensamento se opõe ao pensamento durkheimiano. Enquanto Durkheim reconhece a capacidade do indivíduo em descrever os fatos sociais, mas acredita que tais descrições são muito vagas e ambíguas, o interacionismo simbólico defende que a concepção que os atores fazem do mundo social constitui objeto essencial da pesquisa sociológica. Esta corrente rejeita o modelo quantitativo de pesquisa, alegando que o conhecimento sociológico é construído nas

interações de todos os dias. Assim sendo, esta interação seria permanentemente construída. O mundo social é construído “aqui e agora” (COULON, 1995a).

O termo Etnometodologia surgiu quando Garfinkel pesquisava os jurados dos tribunais e observava que sem serem formados nas técnicas jurídicas eram capazes de examinar um crime e denunciar a culpabilidade dos autores. Com isso, folheando um catálogo, Garfinkel se deparou com os termos etnobotânica, etnofisiologia e etnofísica. Então, refletiu que etnobotânica seria uma maneira de lidar com o conhecimento e com a compreensão que os membros têm daquilo que, para eles, constituem os métodos adequados para abordar as questões de botânica. Pensou no termo Etnometodologia, significando o método, a forma, a maneira segundo a qual cada grupo, indivíduo, sociedade se dispõe diante do saber de senso comum (COULON, 1995a).

A Etnometodologia teve como marco fundador o livro *Studies in Ethnomethodology*, de Garfinkel, publicado em 1967. Esta corrente tem como projeto científico

> [...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar. [...] A sociologia, será, portanto, o estudo dessas atividades de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser apreciada como atividade cotidiana habitual. (COULON, 1995c, p. 17).

Assim, ela se ocupa com as “[...] lógicas constantemente presentes, recalcadas, vistas, mas não notadas [...], ou ainda reificadas” (COULON, 1995b, p.327). Existem na vida cotidiana as propriedades dos fatos sociais como sua forma repetitiva e rotineira dos modelos da atividade social. Os fatos sociais devem ser considerados como construções práticas, sendo o papel do etnometodólogo analisar as atividades de todos os dias como se fossem métodos que os atores usam para tornar essas atividades descritíveis.

A interpretação do indivíduo regida pelo senso comum se põe como indissociável da ação, e o conhecimento científico não se distingue do prático, por nenhum deles existir fora de uma linguagem natural e de uma série de propriedades indiciais que lhes são aferentes. Segundo a Etnometodologia, a cientificidade da Sociologia começa na compreensão da vida de todos dos dias, sendo o conhecimento prático refletido e interpretado pelo próprio ator. Garfinkel afirma que o sociólogo cientista trata o ator social como um “idiota cultural”, incapaz de julgar suas ações. Na Etnometodologia, o conhecimento advindo do senso comum é visto como objeto de pesquisa, que dá a mesma atenção que se presta aos fatos extraordinários às atividades corriqueiras (COULON, 1995a).

Vale salientar que a Etnometodologia forjou para si um vocabulário particular. Esse é regido por conceitos como prática/realização; a indicialidade, a reflexividade; a relatabilidade (ou *accountability*) e a noção de membro. No que diz respeito à prática/realização, pode-se ressaltar que o interesse da Etnometodologia é para com as atividades práticas, as crenças e comportamentos do senso comum, tendo como foco não os modelos, mas as realizações contínuas dos atores. Não há constância do objeto e sim um processo, ou seja, atenta-se para as atividades diariamente, no decurso de construção das ações. Como a realidade social é continuamente criada pelos atores, os etnometodólogos devem estar perto dos acontecimentos e é necessária uma volta à experiência, observando-se com atenção o "[...] modo como os membros tomam decisões, [...] produzem e tratam informações nos seus contatos e como utilizam a linguagem como um recurso." (COULON, 1995a, p. 32).

"A indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística." (COULON, 1995a, p. 33) Esse termo significa que os sentidos da linguagem são sempre locais e uma palavra só pode ser analisada diante de suas condições de enunciação. Uma palavra tem significado diferente em cada situação particular, e suas caraterísticas "[...] vão além da informação que lhes é dada. [...] provém de fatores contextuais como a biografia do locutor, sua intenção imediata, a relação única que mantém com seu ouvinte, suas conversações passadas." (COULON, 1995a, p. 33). A linguagem cotidiana tem um sentido ordinário que as pessoas não sentem dificuldade de entender, mesmo que estas descrições não estejam evidentes, isso porque há um "[...] saber comum socialmente distribuído." (COULON, 19995a, p. 36). Para esta hipótese criou-se a expressão "*et caetera"*, que quer dizer a existência de significados comuns nos enunciados dos membros de um grupo, mesmo que as descrições não sejam imediatamente evidentes.

A reflexividade diz respeito às "[...] práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social." (COULON, 1995a, p. 41). No decorrer das atividades cotidianas, ao falar, o ator constrói a ordem, o sentido e a racionalidade, sem prestar atenção naquilo que faz. O modo de o ator se comportar, entender um código implícito em um enunciado, formular a linguagem de maneira que ela faça sentido e praticar atividades que tornam observáveis a mesma coisa é reflexividade.

Quando se fala em *accountability,* isso quer dizer que o mundo social é algo "[...] disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável." (COULON, 1995a, p. 45) Essa describilidade se mostra nas ações práticas dos atores. O mundo se realiza em atos práticos, e a ação é compreensível na medida em que o ator a revela para outrem.

A noção de membro se aplica ao domínio da linguagem natural. Membro é aquele que se afilia a um grupo, que não tem necessidade de se interrogar sobre suas ações, que incorporou os etnométodos locais, mostrando de forma natural sua competência social que lhe permite ser aceito dentro desse grupo (COULON, 1995a). Por isso, as taxas de abandono em cursos universitários estão crescendo, e o primeiro ano mostra-se o mais difícil, pois o aluno deve aprender o ofício de estudante, e os que não conseguem se afiliar a este novo mundo evadem. Afiliação seria então, "[...] descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do Ensino Superior." (COULON, 1995c, p.142).

Este mundo novo, repleto de novos códigos e desafios, coloca-se diante do ingressante, e ele precisa desenvolver um novo *habitus*[8]. Esse *habitus*, no caso do estudante universitário, não deve ser tomado como constituído de uma vez por todas, mas "[...] constantemente renovado, que se enriquece [...] de experiências novas que são como sedimentadas sobre as precedentes." (COULON, 2008, p. 43).

Para Coulon (2008), ao longo do processo de adaptação, o estudante passa pelo tempo do estranhamento, pelo tempo da aprendizagem e pelo tempo da afiliação. O estranhamento se dá pelo fato de o estudante estar em um mundo desconhecido, a aprendizagem vai se dando por meio de dispositivos de adaptação a este universo, e a afiliação é a naturalização pela incorporação de práticas e funcionamentos universitários, é o domínio de uma linguagem natural e o entendimento da praticalidade das regras que regem a instituição. "Não conseguir desvendar, decifrar e depois incorporar tais códigos [...] é uma das razões principais das evasões e fracassos." (COULON, 1995c, p. 144)

Outra análise realizada utilizando o conceito de afiliação foi feita por Portes (2001). Este autor afirma que a afiliação consiste em um processo longo em que o estudante terá que incorporar também as exigências simbólicas de acordo com seu curso: as formas de vestir, andar, falar, ou seja, responder a um padrão que se construiu diante dos estudantes.

Retornando à noção de membro, para Coulon (1995c, p.161) "[...] tornamo-nos membros quando somos capazes de basear nossa ação nas 'evidências' da organização social

---

8Conceito forjado por Pierre Bourdieu (1983, p. 61), autor que reflete sobre o caráter ordenado das práticas culturais, sem cair por um lado na concepção objetivista e por outro lado, na concepção subjetivista. O *habitus* seria a mediação entre essas duas dimensões, ou seja, disposições incorporadas pelos sujeitos de acordo com seu meio social, "[...] predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações." O *habitus* também diz respeito ao capital cultural em seu estado incorporado e vale ressaltar que "a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...] é um trabalho do 'sujeito' sobre si mesmo." (BOURDIEU, 2008, p. 74). Assim, o *habitus* do estudante profissional só poderá ser constituído por ele mesmo, por isso, para dominar os esquemas de adaptação ao Ensino Superior o estudante precisará desenvolver um novo *habitus*.

e nos servimos delas como se fossem ‘operadores de nossa prática.’” Além dessa interiorização das evidências, o estudante precisa mostrar sua competência. Essa capacidade se basearia em um conjunto de conhecimentos que é mobilizado no momento apropriado. São as ações que o estudante deve realizar para exercer seu ofício. Consequentemente, a competência torna-se uma rotina que exige saber decodificar “[...] alguns indícios da experiência social a fim de produzir regras práticas que permitam agir de forma adequada.” (COULON, 1995c, p. 164).

É importante destacar que boa parte da afiliação universitária se apoia na capacidade de seguir regras. As regras que permeiam o mundo universitário são tácitas, e, para se afiliar, o estudante deve entendê-las e praticá-las. Coulon (1995c, p.145) enfatiza que “saber manipular a praticalidade das regras e instruções escolares é dominar uma prática e, por conseguinte, comportar-se como aluno competente que não é tanto aquele que compreende as regras, mas que as põe em prática e analisa o espaço entre sua prática e as regras fundadoras.” Então, as regras devem ser aplicadas no momento certo e o ator tem que ter confiança na aplicação de uma regra, ou seja, ele dá sentido ao seu meio ambiente, tendo uma percepção normal dos acontecimentos. É neste ponto que Garfinkel toma emprestado de Mannheim a expressão “método documentário de interpretação”. Esse termo demonstra claramente que para um estudante entender uma regra, ele deve ter determinados esquemas comuns de interpretação a respeito da instituição.

Por isso, “[...] unicamente aqueles que tornaram membros são capazes de considerar as normas ou regras como questões práticas.” (COULON, 1995c, p. 191). Sobreviver como estudante é mostrar competência, mostrar um conhecimento comum que Coulon (2008) denomina como “inteligência institucional”. Esse conceito diz respeito à apropriação das regras da universidade pelos estudantes, tornando-as naturais por meio de seu modo de ser, de fazer e de se constituir sujeito da própria ação. É nesse ponto que esta pesquisa se aprofundou para compreender os processos que contribuem para a construção do fracasso universitário de um conjunto de estudantes do curso de Física.

A Etnometodologia é extremamente fecunda, pois ajuda a compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organizam e se produzem localmente o fracasso. Nas palavras de Coulon (1995a, p. 103),

> Abrindo a “caixa-preta” da instituição escolar, a etnometodologia permite que se veja, segundo a expressão de Mehan, toda uma maquinaria interacional habitualmente dissimulada, feita de relações verbais e não verbais. Ela mostra como os fatos educativos “objetivos” emergem das

> atividades estruturantes que são a seguir escondidas por um processo de reificação.

Finalmente, é importante ressaltar que não foram encontradas pesquisas que expliquem o processo pelo qual se constrói o fracasso universitário, no curso de Física, por meio da Etnometodologia. Moreira e Borges (2006) analisaram uma aula de Física utilizando-se da Etnometodologia, mas apenas com o objetivo de uma abordagem descritiva e análise dos etnométodos desse ambiente de aprendizagem.

A presente proposta de pesquisa justifica-se, pois, por buscar trazer algo novo: a compreensão de como se processa a construção do fracasso universitário no curso de Física, por meio de uma vivência junto aos atores sociais, investigação, pelo que temos conhecimento, ainda não realizada por outro pesquisador.

Aspectos metodológicos

> *A finalidade da investigação etnográfica é, assim, a de encontrar o geral no particular, um mundo num grão de areia.*
>
> (HAMMERSLEY *apud* SILVA, 2003, p. 45)

Como descrito anteriormente, utilizamos a Etnometodologia como corrente capaz de nos ajudar a apreender e compreender o social. A partir do nosso incômodo gerado pela evasão no curso de Física, decidimos pesquisar como se constrói cotidianamente o fracasso. O primeiro passo foi investigar sobre a história da universidade e do curso de Física, no próprio *site*[9] da universidade.

Posteriormente, com o objetivo de compreender como o curso de Física se comporta estatisticamente na UFSJ, fizemos uma pesquisa na Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico (DICON) da Instituição, que é o órgão responsável por organizar, supervisionar e executar os processos de admissão, registro e controle acadêmico.

Os dados produzidos entre 2005 e 2009 sobre o curso de Licenciatura em Física contribuíram para consolidar a nossa escolha de tomá-lo como *lócus* privilegiado para pesquisar a construção do fracasso, visto que estes confirmam indícios preocupantes do ponto de vista sociológico. As idiossincrasias do curso de Física, suas especificidades, a relação com os professores, o currículo específico do curso, as representações que os estudantes têm do

[9] www.ufsj.edu.br

curso de Física e as formações básicas dos estudantes, entre outras circunstâncias, revelam que esse espaço é de difícil ocupação, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4- Movimentação de estudantes de Física da UFSJ – 2005-2009.

Ano de ingresso	Inscritos	Formados	Desvinculados por Portaria[10]	Transferidos	Inscritos advindos de outros cursos	Matricula Cancelada	Não inscritos[11]	Trancamento	Total
2005	27	8	9	3	1	6	0	0	27
2006	23	5	4	4	0	10	0	0	23
2007	29	8	8	5	4	4	0	0	29
2008	31	2	11	4	7	5	1	1	31
2009	34	5	4	9	0	11	5	1	34
Total	**144**	**28**	**36**	**25**	**12**	**36**	**6**	**2**	**144**

Fonte: Departamento de Registro da UFSJ.

No Quadro 4, é possível visualizar, imediatamente, um enorme conflito colocado pelo número de formados, que é baixo, do ponto de vista estatístico, mas que pode pressupor uma regularidade, uma "normalidade" para o curso de Física, pois parece tratar-se de um "fenômeno reificado", na linguagem de Coulon.

Ao propor ouvir os jovens, a pesquisa teve como enfoque o pesquisador em inter-relação com o estudante, tendo como meta entrar na "caixa preta" do sistema de ensino[12]. Conforme Coulon (1995c), até então, o interesse pela educação, nas pesquisas, estaria centrado apenas na entrada e na saída de estudantes, nas pesquisas correlacionais, mas nenhuma delas indica os meios pelos quais este processo ocorre. Então, "é preciso mostrar concretamente como os fatores, tais como o número de alunos por turma, os métodos pedagógicos, ou ainda o tamanho das salas de aula, 'operam nas situações educativas práticas.'" (COULON, 1995b, p. 306).

O objeto da pesquisa foi a subjetividade dos estudantes. Por isso, essa investigação se apoiou sobre os métodos etnográficos, capazes de desvendar o jogo no curso de Física. A minha atuação, como pesquisadora não foi fácil, haja vista que fui observadora participante,

[10] Os estudantes desvinculados por Portaria são aqueles que possuem a matrícula cancelada pela própria universidade por vários motivos: passou no vestibular e não se inscreveu, não apareceu mais na instituição, começou a ser reprovado e não retornou mais no curso, não fez inscrição periódica, dentre outros.

[11] Estudantes não inscritos significa que estes fizeram algumas disciplinas, não realizaram a inscrição periódica e estão prestes a serem desvinculados por Portaria.

[12] O conceito de "caixa preta" foi utilizado no sentido de ilustrar a nossa investigação dentro de um campo pouquíssimo explorado na Sociologia da Educação: a pesquisa etnográfica dentro da universidade. A definição de "caixa preta", então, foi utilizada no mesmo sentido dado por Sirota (1994), quando defende que a sala de aula permaneceu durante muito tempo como uma "caixa preta", parecendo não haver, em seu interior, aspectos que, não sendo familiares ou rotineiros, merecessem investigação.

conselheira, pesquisadora e amiga. Ao mesmo tempo, foi rica, devido à minha posição sempre transitória, de me sentir membro daquele grupo e com o olhar distanciado para não perder o foco da pesquisa. O trabalho etnográfico consistiu-se também em entender o ponto de vista do outro. Silva (2003, p. 31) argumenta que o etnógrafo "[...] não só tem que compreender os outros, mas também ir ao ponto de compreender a compreensão dos outros, ou seja, como eles compreendem." O pesquisador vive uma tensão entre ser nativo e ser estrangeiro, numa permanente vigilância.

Silva (2003, p. 88) enfatiza que "[...] o objeto da etnografia é constituído pela análise e interpretação da interface entre o discurso e as práticas dos actores, pelo entendimento da distância entre a 'retórica' e a 'realidade', pela compreensão da articulação entre aquela não necessidade e este não acaso." Com isso, os discursos e ações foram objetos de análise contínua. É importante salientar que durante a dissertação utilizaremos nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos atores sociais.

Por ser uma pesquisa que se ocupou de uma análise miúda do entorno universitário, vale citar aqui a investigação realizada por Bruno Latour, que passou dois anos fazendo um trabalho etnográfico, mergulhado na rotina de um laboratório de Neuroendocrinologia do Instituto Salk, na Califórnia. Então, Latour e Woolgar (1997) analisaram a produção social do objeto científico e publicaram a obra *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Os autores descrevem, de forma minuciosa, cada processo que envolve uma ação no laboratório, mostrando como se constrói a realidade científica. O campo de pesquisa proposto por esses sociólogos se difere da nossa investigação: eles observaram o laboratório e nós investigamos todo o entorno universitário. De fato, também observamos algumas aulas no laboratório de Física e Química, mas nosso olhar era diferenciado: não observamos a administração da produção científica, mas sim as ações que os estudantes do curso de Física produziam dentro da universidade. Citamos esses estudiosos, então, pelo fato de construírem uma verdadeira etnografia: apresentam as características miúdas do laboratório, a difícil tarefa do observador, os limites de um estudo de laboratório, a cultura do campo empírico, em suma, trazem à tona uma micro-sociologia dos fatos.

O primeiro passo, dentro do campo empírico, munidos dos pressupostos colocados pela Etnometodologia, foi procurar os professores do primeiro período do curso de Licenciatura em Física e pedir a eles que autorizassem a presença de uma pesquisadora em todas as aulas. Nesse momento, refleti com Erickson (*apud* SILVA, 2003, p. 78)*:* "[...] o etnógrafo chega ao local com uma mente vazia, transportando consigo apenas uma escova de

dentes e uma faca de mato.” No meu caso, estava transportando um diário de campo e uma caneta, com o intuito de relatar densamente os acontecimentos cotidianos.

O curso de Física funciona em um prédio próximo à Biblioteca da UFSJ, em uma área mais elevada da Universidade, no *campus* Dom Bosco. Próximos desse local estão os laboratórios, um auditório e as salas dos professores. Não existia por perto uma área de lazer para os estudantes, ou uma cantina próxima, o que era alvo de reclamações.

Foi preciso tecer um diálogo com os professores das disciplinas oferecidas no primeiro período. Para isso, procurei encontrar com cada um deles e fui bem recebida por todos, que autorizaram minha presença nas aulas, com a condição de que eu pudesse dar “um retorno” para o curso. A Coordenadora também se mostrou à disposição. Voltando aos pressupostos da Etnometodologia, o pesquisador deve,

> Descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que se estuda. Deve-se estar ao mesmo tempo em posição exterior para escutar e ser um participante das conversações naturais onde emergem as significações das rotinas dos participantes. (COULON, 1995a, p. 91).

Assim, foram feitas observações diretas nas salas de aula e “descrições densas”, nas palavras de Geertz (2008). O autor toma emprestada essa noção de Gilbert Ryle. Em um dos seus ensaios, Ryle dá o exemplo da diferença entre um tique nervoso e uma piscadela. Conforme o estudioso, o piscar pode corresponder a uma transmissão de mensagem, que se torna estranha aos que desconhecem a cultura dos sujeitos que estão em comunicação. Eis a tarefa árdua do etnógrafo: descrever as situações investigadas em suas mais diversas particularidades, levando em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social.

> O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico… escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p.7)

Para essas “descrições densas” das sutilezas que regiam o cotidiano dos jovens, foi utilizado um diário de campo para observação e a observação do cotidiano para análise dos etnométodos. A Etnometodologia pressupõe, ainda, uma vivência longa junto a esses estudantes no processo de produção da pesquisa, efetuada no dia a dia, nas relações de corredores estabelecidas por eles, nas relações de sala de aula, nas relações sociais mais amplas vividas a partir do cotidiano universitário e na compreensão das representações que esses estudantes irão construir no dia a dia. É esse conjunto de circunstâncias que ofereceu as informações necessárias à compreensão do que aqui se denomina de construção do fracasso universitário. Para Ribeiro e Bregunci (1986, p. 89),

> O que se enfatiza como riqueza especial para o observador participante é a amplitude de pistas, informações de todo o tipo, que lhe permitem construir um fundo de impressões sempre crescente, “muitas destas pistas a nível subliminar”. Esta inversão na situação de pesquisa e trabalho como situação vivida, acaba por formar base mais sólida para a interpretação e o uso analítico de qualquer dado particular e por criar uma abertura para a observação de sutilezas até então inacessíveis ao escrutínio.

Nesse sentido, assisti às aulas do ano de 2014, no curso de Licenciatura em Física da UFSJ. O curso é noturno e as aulas vão de 19h até 22h 50min. No primeiro período, assisti a quatro aulas por dia, de 55 minutos cada uma. Foram feitas observações, descrições e conversas ocasionais com 19 estudantes e seis professores no primeiro semestre. Os aportes que ajudaram a coletar as informações foram o diário de campo e o questionário[13].

Comecei a assistir às aulas das disciplinas de Cálculo Diferencial Integral I, Química Experimental I, Tratamento e Representação de Medidas Experimentais, Conceitos de Física e Formação Universitária e Profissional em Química e em Física. No início, eu não tinha conversado com o professor José, pois murmúrios dos estudantes e até mesmo de alguns professores me diziam que ele não autorizaria minha presença em suas aulas. Com isso, refleti com Lévi-Strauss (1991, p. 415) em sua fala sobre a importância da presença no campo:

> É por uma razão muito profunda, que se prende à própria natureza da disciplina e ao caráter distintivo de seu objeto, que o antropólogo necessita da experiência do campo. Para ele, ela não é nem um objetivo de sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica. Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se "prenderão" num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente.

[13] Em anexo I.

Marcamos um encontro com o professor José, pensando que a entrada no campo poderia influenciar ou determinar o futuro sucesso ou insucesso da nossa pesquisa. Contrariamente às falas ouvidas, fui acolhida de modo muito agradável, e o professor José relatou:

> **Prof. José:** Eu dou a sugestão de pegar estudantes piores e melhores como objeto de estudos e compará-los. Na turma passada não tinha nenhum estudante interessado, mas esse Sisu[14] foi uma maravilha! Essa turma agora tem uns 30% interessado e já é muito. Na minha última prova, uns 30% não fizeram, só aí você vê. O estudante entra no curso de Física porque é fácil, eles caem de paraquedas por aqui.

O professor reconheceu a importância do nosso trabalho e então a partir desta autorização, passei a assistir a todas as aulas. Encontrei dificuldade em memorizar cada sala em que seriam oferecidas as disciplinas. No primeiro período, as disciplinas de Tratamento e Representação de Medidas Experimentais e Cálculo Diferencial Integral I eram ministradas no segundo andar do prédio. Já as disciplinas de Fundamentos de Química - Átomos, Moléculas e Interações e Conceitos de Física eram no terceiro andar. A disciplina Formação Universitária e profissional em Física e em Química era ministrada no Salão de Peteca da Universidade, uma sala grande e distante do prédio. Tem-se ainda a disciplina de Química Experimental I, oferecida no laboratório de Química, localizado no primeiro andar. Eu não tinha um espaço físico único onde todos se encontravam para as minhas interações.

No primeiro dia de aula fui apresentada à turma como "alguém que estaria observando as aulas". Alguns estudantes se manifestaram de forma curiosa, indagando como funcionava "esse mestrado". Outros ficaram indiferentes, como se eu não existisse na sala de aula. No início, o meu sentimento foi perceber-me "fora do lugar". Todavia, com o passar das duas primeiras semanas fui me julgando "nativa", nas palavras de Burgess (1997). "Nativa" no sentido de ter obtido uma convivência mais "natural" com o grupo, não no sentido de perder o olhar científico, crítico e distanciado do nosso trabalho.

Outra dificuldade foi mapear os estudantes que pertenciam ao primeiro período de Licenciatura em Física, pois a maioria das disciplinas eram compostas por uma mescla de estudantes advindos do Bacharelado em Física, da Química, além de alguns provenientes de

---

[14] Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O ENEM tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e é utilizado como critério de seleção de entrada nas universidades.

cursos que “puxam” disciplinas[15]. Outro obstáculo encontrado foi a construção dos dados. O tempo do intervalo entre as aulas é de dez minutos, momento em que os estudantes vão ao banheiro ou lancham. Assim, eu não tinha muitas chances de dialogar com eles, de ouvi-los. Além disso, as conversas sobre o curso de Física e os professores não lhes interessavam muito, preferiam conversar outros assuntos como festas, roupas, carros, filmes, programações de final de semana e falar da vida universitária.

Durante a observação foram feitas descrições densas dos fatos, além da elaboração de alguns quadros de interação entre professores/estudantes e uma lista de chamada na qual todos os dias eram anotados os nomes dos estudantes presentes. Os quadros foram montados tomando-se algumas categorias semelhantes à pesquisa de Régine Sirota (1994). Eles foram divididos entre ações de estudantes e professores, possuindo na aba estudante: Intervenção espontânea (manifestações em que o estudante apresenta alguma dúvida sobre a matéria), Intervenção fora do contexto (manifestações nas quais o estudante pergunta algo fora da matéria) e Intervenção respondida (intervenções respondidas pelos estudantes a partir da provocação do professor). A aba professor é composta por Intervenção provocada (perguntas feitas pelo professor), Intervenção respondida (perguntas respondidas pelo professor a partir das dúvidas dos alunos) e Intervenção não respondida (perguntas não respondidas pelo professor) [16].

Outro passo, no campo empírico, foi solicitar aos professores que nos passassem as notas dos estudantes, uma vez que nossa ideia era concentrar a atenção naqueles com menores rendimentos. Enxergávamos essas notas como um alerta, não como uma certeza de que os estudantes com menores rendimentos iriam abandonar o curso. Com a análise das notas, percebemos que não é uma fatalidade sociológica que todos os estudantes com menores notas abandonem o curso de Física. Em muitos casos, eles se mobilizam para outro curso, passam a não frequentar as aulas e começam a ter menores rendimentos. Da mesma forma, nem sempre aqueles que estão com as menores notas desistem do curso. Tivemos o caso de um estudante que foi reprovado em todas as disciplinas e conversou com a coordenadora para que o autorizasse a se matricular novamente nas disciplinas do período seguinte. Por isso, a observação continuou a ter como alvo os 19 estudantes.

---

[15] A forma utilizada para esse mapeamento foi concentrar a atenção na aula de Química Experimental I, realizada no laboratório, que foi oferecida apenas para estudantes do primeiro período de Licenciatura em Física, objeto de nosso estudo.

[16] Exemplo de intervenção não respondida é: em uma aula de Cálculo I, um estudante perguntou: “Ó professora, será que não teria como prorrogar a data da prova?”, e a professora Rosana continuou passando o conteúdo, como se não estivesse ouvido a indagação do estudante.

No segundo período, também realizamos o mesmo processo de pedir autorização aos professores para assistir a todas as aulas. Os cinco professores do segundo semestre me receberam de forma agradável, dizendo: “Já ouvi falar de você, sinta-se à vontade”. Durante um mês, assisti a todas as aulas. Posteriormente, sentimos que não havia necessidade de assistir às aulas de três das cinco disciplinas oferecidas. Elas necessitavam de pré-requisitos[17] para o ingresso, e nelas tínhamos apenas três estudantes dos 19 pesquisados. Com efeito, estive presente em todas as aulas de duas disciplinas: Geometria Analítica e Álgebra Linear e Programação de Computadores, quando pudemos acompanhar 11 estudantes que continuavam o curso, inclusive os três com rendimentos positivos.

No início, muitos estudantes se distanciavam, viam-me como “espiã”, ou seja, aquela que observa atos e conversas a serem contados para um terceiro. Indagavam-me se eu contaria para os professores quando eles estavam colando nos testes. E ainda, quando um grupo começava a conversar muito, um dizia para o outro “ô, seu bobo, ela vai anotar no trabalho dela que a gente tá conversando! Só vai dá nosso nome na dissertação!” No segundo período, sentimos uma mudança forte no tratamento dos estudantes. Eles se sentavam mais próximos, puxavam papo, relatavam algo sobre as disciplinas, indagavam sobre o mestrado e se abriam para vários assuntos. Meu envolvimento se tornou intenso a ponto de os estudantes ficarem o tempo todo me cobrando: presença, assiduidade e responsabilidade. No dia em que me ausentei da aula, então perguntaram: “Por que você faltou? Você não pode faltar, não!” Em uma aula, uma professora se atrasou meia hora e um estudante disse: “Se você for embora, eu vou! Porque você faz pesquisa do mestrado, se faltar fica feio para você.” Além disso, em uma aula aconteceu um fenômeno à parte: todos os estudantes observados saíram da sala, permanecendo apenas eu. E como sair? Eu poderia sair para interagir com eles do lado de fora, seja no pátio, na cantina ou em qualquer outro lugar, mas onde ficaria a ética perante a professora? Onde ficaria minha palavra de assistir a todas suas aulas? Não tive como me ausentar da aula, então, assisti a ela até o final. João, antes de sair, me disse: “Copia os vetores que ela vai passar aí, que depois eu pego com você”. Nesse momento, vivi a tensão referida por Silva (2003, p. 58) “[...] entre o ser membro e o ser estranho, entre o ser *insider* e o ser *outsider*, sabendo que nunca ‘resvalará’ em absoluto para qualquer uma daquelas vertentes.” As relações de confiança foram sendo construídas muito devagar.

[17] Algumas disciplinas do curso possuem pré-requisitos para que o estudante possa se inscrever nas mesmas. Por exemplo, só pôde se inscrever em Cálculo Diferencial e Integral II quem foi aprovado em Cálculo Diferencial e Integral I.

No segundo semestre, foi construído um perfil social e escolar dos estudantes, com o intuito de conhecer as características básicas com as quais a sociologia opera: idade, local de origem, escolaridade e profissão dos pais, escolaridade e profissão dos avós, número de irmãos, lugar na fratria[18], procedência de escolas públicas ou particulares, experiência de trabalho e número de disciplinas cursadas e aprovadas. Precisávamos saber quem falava o quê! Tratou-se de um trabalho necessário, pois podiam identificar-se aqui determinantes impostos por essas características. Quando solicitados a responder a um questionário de coleta de dados mais objetivos, alguns responderam sem embaraço, outros não queriam responder, diziam "estar com preguiça". Um estudante não respondeu, alegando que são informações "pessoais demais e indisponíveis". Mesmo sendo a confiança tecida ao longo do caminho, alguns se recusaram a responder o questionário. Foi feita também uma pesquisa sobre a formação dos professores no *currículo lattes* e indaguei-os sobre os anos de atuação no Ensino Superior.

Como no primeiro semestre, na sala de aula, foram feitas observações diretas dos comportamentos: interação professor e estudantes, comportamentos atuantes nas aulas, apropriação da linguagem por parte dos estudantes, dificuldades dos mesmos em se adaptar, dentre outras circunstâncias. No entorno universitário, como a biblioteca, a cantina, o pátio, os corredores e o laboratório foram observadas as relações de aproximação ou distanciamento com o universo universitário, além de ouvir esses estudantes, que geralmente se manifestavam nesses ínfimos momentos, expondo anseios, medos e dificuldades, mas também alegrias e esperanças. Conforme Marconi e Lakatos (1996, p. 79), a observação ajuda o pesquisador a "[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento."

É considerável esclarecer que, por ter sido uma pesquisa etnográfica, muito do que observamos no campo foi fornecido por aquilo que Burgess (1997) designa por entrevista como conversa. Nos ínfimos tempos de interação com os pesquisados, eu tentava buscar elementos que me permitissem interpretar as interações em jogo. Tal forma de proceder se tornava sempre uma "[...] conversa inacabada e sempre pronta a ser retomada, em qualquer tempo ou espaço." (SILVA, 2003, p. 99). Por fim, houve a valorização da construção social cotidiana e incessante.

---

[18] A Sociologia da Família entende por fratria a posição ocupada diante de um "[...] conjunto de irmãos e irmãs nascidos do mesmo pai e da mesma mãe." (SEGALEN, 1993, p. 288) Todavia, no nosso caso, fratria designa o número de irmãos nascidos do mesmo pai e/ou da mesma mãe, como ocorre atualmente em muitas famílias recompostas.

Ressaltamos ainda que a vivência dentro do campo foi intensa, em que me considerei membro do grupo de pesquisados, buscando sempre me colocar no lugar deles. Dessa forma, quando eu precisava de algum esclarecimento adicional, como notas e contatos dos estudantes, procedia como eles: dirigia-me à secretaria da Coordenação de Física (CoFis), no prédio, próxima às salas do curso de Física. A secretaria funciona como redentora, com a finalidade de resolver os problemas, as dúvidas e totalizar as informações que são partidas pelos corredores. Coulon (2008, p. 159), observando um fenômeno semelhante, afirma que "a secretaria é como um oráculo para os estudantes. Eles vão consultá-lo desde que precisem resolver algum problema de interpretação de regras." Os professores e os estudantes passam a frequentar esse espaço a partir do momento que percebem que lá obterão as informações de que necessitam. A secretaria é responsável também por manter um mural, no corredor em frente, com dados, anúncios, regras, esclarecimentos e notícias.

Além dessa liberdade dentro do campo, tive a oportunidade de participar de uma viagem ao Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear (CDTN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), junto com os estudantes pesquisados. A viagem foi financiada pela UFSJ e contemplou apenas estudantes do curso de Física. A coordenadora autorizou a minha presença e nesse passeio interagi com os estudantes dentro das instalações nucleares e radiativas de pesquisa.

É importante discutir, aqui, a relação entre pesquisador e pesquisado durante todas as conversas e indagações. As construções efetuadas, nas conversas cotidianas, foram feitas com o cuidado proposto por Bourdieu (1997) na entrevista. O autor afirma que se deve buscar entender os efeitos que podem ser produzidos a partir de uma intrusão sempre um pouco arbitrária no princípio da troca. Diante disso, é preciso que o pesquisador reduza ao máximo a violência simbólica que ele pode exercer. Com esses fios de análise tecidos por Bourdieu (1997), pretendíamos nos situar mais próximos do lugar do estudante pesquisado, compreendendo as condições sociais das quais ele é produto, tentando buscar a confiança do ator para entrar no jogo da conversa e sempre oferecendo um momento livre de constrangimentos. A conversa, assim como a entrevista, então poderá ser considerada, nas palavras de Bourdieu (1997, p. 704),

> Uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, sendo a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual* [...]. (grifos do autor).

A partir do uso desses instrumentos, acreditamos que esses procedimentos propiciaram um conhecimento necessário para refletir: que lugar é esse do curso de Física? O intuito foi apresentar uma contribuição que parece original, construída com a cooperação dos estudantes, tomando-os como atores e autores de suas práticas. Ainda que se reconheça que a autonomia dos sujeitos seja relativa, esta pesquisa foi um espaço para se manifestarem sobre suas condições de estudante de um curso de Física, para além de um questionário frio, impessoal e padronizado, à procura de uma manifestação média e confortável. Pretendíamos abrir a "caixa preta" da Universidade e ver "[...] quais os mecanismos internos e as conexões internas desse processo de seleção e de classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos." (COULON, 2008, p. 31)

Esta dissertação é composta por três capítulos. No capítulo I, abordamos nossa percepção do campo empírico e quem são os atores pesquisados: seus perfis, como foram seus percursos escolares, de onde são, com quem residem, por que ingressaram no curso de Física, o que sentiram ao entrar na universidade, dentre outros aspectos.

No capítulo II, apresentamos a relação professor/estudantes, relação essa constituída por trocas e interações verbais e não verbais. Nesse capítulo, foi discutida a sala de aula como espaço complexo, onde emergem processos interacionais, além da transmissão do saber. Então, o objetivo foi discutir os aspectos da interação professores/estudantes na Licenciatura em Física da UFSJ, analisando as condições concretas em que o processo educacional se desenrola. O que é a sala de aula? Como considerá-la? A interação é uma troca entre pares? Se apenas um ator, professor ou estudante, utilizar-se da linguagem, ele estará interagindo? Em que circunstâncias essas interações acontecem? Como acontecem? Como o professor se comporta diante dos estudantes? E os estudantes diante do professor? As manifestações dos estudantes são atendidas? De quais circunstâncias o diálogo depende para que ele ocorra? Essas questões foram orientadoras das nossas escritas e análises.

No capítulo III, discutimos sobre o currículo: quais as relações ocultas no momento de transmissão do saber? Por que alguns conteúdos são selecionados em detrimento de outros? Quais as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes que atuam no momento de montar um currículo? Além disso, questionaremos em que consiste o ato de avaliar: o que as notas representam? Trata-se de uma "batalha" entre professores e estudantes? As melhores notas são sinal de afiliação intelectual? Os menores rendimentos são alerta daqueles estudantes que não incorporaram os etnométodos locais? "Como formar indivíduos capazes de elaboração teórico-conceitual, se nossas práticas de avaliação estiverem atentas somente à tarefa de

classificar os estudantes em relação às suas capacidades de reter determinado conjunto de informações factuais?" (GARCIA, 2009, p. 2004). As respostas falhas de um teste podem provir de uma interpretação diferente do material conceitual utilizado? A competência social de um estudante influencia na sua avaliação? A partir dessas indagações, refletimos questões associadas à avaliação, ao currículo, ao conhecimento teórico *versus* conhecimento prático, além de argumentar sobre as notas, o desinteresse e os sentimentos manifestados pelos estudantes. Neste último tópico, expomos o ponto nodal de nosso trabalho: aquele pelo qual os dados permitem mostrar que o curso de Física não é um curso de "desejo" dos estudantes.

CAPÍTULO I
A UNIVERSIDADE E OS SUJEITOS PESQUISADOS

Na busca por conhecer melhor o campo empírico, pesquisamos no *site* da UFSJ dados que nos possibilitaram ter uma visão mais detalhada da instituição e sua história, bem como quando surgiu o curso de Física. Além disso, neste capítulo, apresentamos os atores pesquisados e suas características básicas.

1.1 A universidade

Na década de 1980, havia no município de São João del-Rei três instituições de Ensino Superior: a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Engenharia Industrial, conforme os dados presentes no *site* da UFSJ. A partir de 1987, realizou-se a reunião das três instituições, originando, assim, a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI). Em abril de 2002, sob a Lei 10.425, a FUNREI foi transformada em Universidade Federal. Atualmente, a UFSJ possui seis unidades de ensino educacionais, sendo que três se localizam na cidade de São João del-Rei: *Campus* Dom Bosco, *Campus* Trancredo de Almeida Neves e *Campus* Santo Antônio, ressaltando-se que a sede da Universidade funciona nesse último *campus*, onde se encontra a Reitoria. No ano de 2007, foram criados o *Campus* Alto Paraopeba, situado na região de Ouro Branco e o *Campus* Dona Lindu, na cidade de Divinópolis. Posteriormente, no ano de 2008, foi instituído na cidade de Sete Lagoas o *Campus* Sete Lagoas. Em 2007, a UFSJ aderiu ao REUNI e investiu no seu crescimento em São João del-Rei, com a implementação de novos cursos de graduação e a expansão de vagas em cursos já existentes.

Segundos dados ainda presentes no *site* da UFSJ, a partir de 1992, começaram a funcionar, no âmbito do curso de Ciências, as habilitações em Física e em Química. Assim, de 1992 a 1998, a duração do curso da Licenciatura Curta em Ciências era de três anos, com uma complementação de dois anos para realização da Licenciatura Plena em Física e em Química. Em decorrência da extinção das Licenciaturas curtas, a partir da aprovação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), houve a estruturação de novos currículos para a formação de professores de Física e de Química. A partir do processo seletivo de vestibular da UFSJ de 2002, a Física já aparece como opção discriminada para os interessados em cursá-la, para o qual são oferecidas 25 vagas por ano. Interessante ressaltar que em 2009 a instituição passa a oferecer também o

curso de Bacharelado em Física. A duração média desses cursos é de quatro anos, em regime semestral ou período.

O curso de Física faz parte do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT), localizado em um prédio, no nível mais elevado do *Campus* Dom Bosco. O DCNAT ocupa uma área de aproximadamente 3800m², que abrange laboratórios de ensino, pesquisa e extensão, salas de aula, salas de professores e laboratório de informática. É um curso que tem baixa procura na UFSJ, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação candidato/vaga em cursos de Física de Universidades públicas

IFES	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*	*2006*	*2007*	*2008*	*2009*	*2010*	*2011*
UFSJ	2,12 (L)	13,72 (L)	4,00 (L)	5,40 (L)	5,28 (L)	3,00 (L)	2,68 (L)	1,84 (L) 1,32 (B – I)	1,86 (L) 1,05 (B – I)	1,68 (L) 1,69 (B – I)
UFMG	6,36 (B) 8,78 (L)	7,54 (B) 9,92 (L)	7,34 (B) 8,15 (L)	6,98 (b) 7,00 (L)	6,16 (B) 5,75 (L)	4,92 (B) 5,93 (L)	4,70 (B) 5,54 (L)	4,58 (B) 3,575 (L)	3,98 (B) 3,90 (L)	2,48 (B) 2,38 (L)
UFJF	2,50	4,46	4,70	4,26	2,9 (44V-PISM) 3,7 (3V) 6,9 (8V) 4,1 (25V)	3,33 (50V-PISM) 2,0 (2V) 3,9 (11V) 2,9 (21V)	3,00 (15V-PISM) 1,3 (4V) 2,2 (13V) 2,2 (18V)			
UFOP					4,44 (B)	4,64 (B)	4,60 (B)	4,30 (B)	2,60 (B)	
UFV					4,2 (BL)	3,26 (BL)	2,80 (B)	3,04 (B) O,8(L)	2,54 (B) 0,9 (L)	2,65 (B) 1,31 (L)
UFU						2,13	2,53	2,13 (Física) 1,52 (F. Material) 0,4 I (C. Pontal) 0,6 N. (C. Pontal)	0,62 (LN) 6,0 (F. Material) 0,73 (L-N) Ituiutaba	1,58 (L-N)
UNIFEI	6,0 (B) 2,4 (L)	6,0 (B) 6,8 (L)	5,9 (B) 4,1 (L)	6,2 (B) 5,1 (L)	4,2 (B) 4,7 (L)	6,1 (B) 2,9 (L)	3,9 (B) 4,3 (L)	3,9 (B) 1,8 (L)	5,6 (B-ENEM) 7,8 (L-ENEM)	
UFLA							2,2 (L) 30 Vagas, 2° processo de 2008.	2,28 (L) 18 Vagas, 1° processo de 2009		1 (L)
FUVEST	6,01 (B) 5,62 (L)	6,98 (B) 6,24 (L)	6,29 (B) 7,11 (L)	5,83 (B) 6,95 (L)	5,82 (B) 6,69 (L)	4,94 (B) 4,4 (L)	4,3 (B) 3,76 (L)	4,67 (B) 3,33(L)	4,19 (B) 2,55 (L)	5,9 (B) 2,88 (L)
UNICAMP					6,3 (B) 9,4(L) 9,4 (L – FQ intregada)	5,8 (B) 8,3(L) 8,6 (L- FQ Intregarada)	4,9 (B) 6,8 (L) 7,6(L- FQ Intregarada)	5,1 (B) 5,6(L) 5,1(L- FQ Integrada)	4,3 (B) 4,3 (L) 5,2 (L-FQ Integrada)	4,4 (B) 6,0(L) 4,3(L- FQ Intregarada)
UFRJ				2,93 (B) 3,7 (L)	3,42 (B) 3,13 (L)	3 (B) 2,49 (L)	2,59 (B) 2,73 (L)	5,38(B) 2,23(L)	5,8 (B) 2,83 (L)	5,31 (B) 9,25 (L)
UFPE			4,5 (B) 6,67 (L)	4,73 (B) 4,5 (L)	4,6 (B) 5,2 (L)	4,1 (B) 3,4 (L)	3,6 (B) 3,4 (L)	3,6 (B) 2,6 (L)	3,4 (B) 3,4 (L)	
UFRPE			4,94 (L)	4,88 (L)	3,7 (L)	2,8 (L)	2,2 (L)			
UFRGS	3,38(B) 3,5 (L)	4,04 (B) 6,93 (L)	3,26 (B) 5,53 (L)	3,47 (B) 5,03 (L)	2,9 (B) 4,17(L)	2,58 (B) 4,03(L)	2,56 (B) 3,3 (L)	2,73 (B) 2,2 (L-N) 1,73(L-I)	1,95 (B) 2,57 (L-N) 2,1 (L-I)	2,8 (B) 1,71 (L-N) 1,31 (L-I)
UEL	4,07 (B) 4,4(L)	2,9(B) 2,03 (L)	4,53 (B) 4,73 (L)	6,58 (B) 6,17 (L)	4,67 (B) 3,33 (L)	4 (B) 4,67 (L)	3,33 (B) 3,72 (L)	3,58 (B) 2,28(L)	2,45 (B) 2,78 (L)	2,76 (B) 2,33 (L)
B- Bacharelado; L- Licenciatura; FQ- Física e Química; I- Integral; N- Noturno										

Fonte: Pesquisa feita pelo professor João Antônio Corrêa Filho, DCNAT/UFSJ, 2011. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofis/Dados%20Estatisticos/relacaocandidatovaga.pdf.

É possível observar três fenômenos no quadro: 1) uma queda significativa da demanda pelo curso de Física, a partir de 2007, em várias universidades, dentre elas a UFMG; 2) a estabilização da procura, em um pequeno grupo de universidades, dentre elas a UNIFEI e a UFPE e 3) Uma demanda diferenciada das outras universidades, no caso da UFRJ. A UFSJ teve uma grande procura no ano de 2003, mas com parecido fenômeno da UFMG, vem diminuindo a cada ano. Com isso, o ingresso neste curso passa a ser mais acessível. Acontecimento contrário ocorreu na UFRJ, onde o número de estudantes em busca do curso de Física aumentou significativamente. Esse fato parece ter relações com um projeto realizado por Barroso *et al.* (2003), que atuou na universidade de 1999 a 2002, buscando a reversão do desempenho dos estudantes do curso de Física. Com as mudanças pedagógicas e metodológicas que ocorreram, os índices de evasão diminuíram, o que pode ter trazido prestígio para o curso pela própria divulgação dos estudantes. Na UFSJ, por ser um curso mais acessível, ele acaba se tornando uma segunda opção para estudantes que adentram na Instituição.

Para a Etnometodologia, os comportamentos dos indivíduos não são diretamente deduzidos da sua posição social mas, sim, construídos por processos de interpretação de que os atores lançam mão na vida todos os dias para dar sentido às suas ações. Nesse caso, vamos incorporar outras análises que demonstram como a origem social provoca desigualdades escolares que influenciam no acesso e na permanência nas universidades, como as pesquisas reveladas no livro *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares* (PIOTTO, 2014). Para o caso do Brasil, a situação de classe ainda é uma variável relevante na compreensão dos processos de escolarização, por isso, exibiremos um perfil dos sujeitos pesquisados em conjunto com suas ações mais gerais na sala de aula.

1.2 Atores

A construção dos perfis que seguem auxilia na compreensão de quem são os atores por nós acompanhados, como mostraremos a seguir no Quadro 6. Queremos mostrar um pouco o enraizamento desses atores:

Quadro 6- Características Gerais dos Estudantes Acompanhados

Nome/ idade	**Cidade**	**Profissão/ escolarização**		**Nº de irmãos**	**Origem Escolar**	**Exp. trabalho**	**N° Disciplinas 1° período**	**Reprovação/ 1° período**
		Pai	**Mãe**					
Leonardo, 19	Divinópolis	Fazendeiro/ Ensino Médio	Psicanalista/ Ensino Superior	2	Particular	Não	6	3
Naldo, 20	São João del-Rei	Comerciante/ Ensino Superior	Escrivã/ Ensino Superior	2	Pública e particular	Não	6	5
Alex, 28	Barbacena	Militar Epcar /Ensino Médio	Do lar/ Ensino Médio	2	Particular	Sim	6	2
Ramon, 18	São Roque de Minas	Comerciante / Ensino Fundamental	Professora/ Ensino Superior	1	Particular	Não	6	5
Marcos, 17	Santa Rita do Ibitipoca	Pedreiro, encanador Ens. Fund. Incompleto	Professora/ Ensino Superior	2	Pública	Não	6	3
Daniela, 19	São Sebastião do Rio Verde	Professor/ Pós-graduado	Do lar/ Ensino Médio	1	Pública	Não	6	2
Luna,18	São João del-Rei	Chaveiro / Ens. Superior incompleto	Empresária /autoescola / Ens. Superior	2	Particular e pública	Não	6	5
Juliana, 20	Santa Cruz de Minas	Empresário/ Ensino Fundamental	Do lar/ Ensino Médio	2	Pública	Sim	6	2
Ivan, 19	Lavras	Técnico bioquímico/ Ensino Médio	Do lar/ Ensino Médio	2	Pública e particular	Não	6	2
Luciano, 20	São Vicente de Minas	Bombeiro hidráulico/ Ensino Médio	Aux.de serv. gerais/Ens. Médio	0	Pública	Sim,	6	5
Gustavo, 18	São João del-Rei	Marmoreiro/ Ensino Médio	Secretária/ Ensino Médio	0	Pública	Não, PIBID	6	1
Osvaldo, 23	São João del-Rei	Desconhecido	Recepcionista / Ens. Médio	0	Pública e particular	Sim	6	3
Fabrício, 18	São João del-Rei	Artefatos de Cimento/ Fund.Incomp.	Do lar/Fund. Incomp.	5	Pública	Sim	6	1
Carlos, 21	São Tiago	Produtor rural/ Ensino Fund. Incompleto	Doméstica/ Ens. Fund. Incompleto	1	Pública	Sim	5	4
Edmar, 30	Barroso	Desconhecido	Do lar/ Ensino Fundamental	2	Pública	Sim	6	6
João, 18	São João del-Rei	Desconhecido	Padeira/ Fund.Incomp	4	Pública	Sim	6	3
Gabriel,* 23	Belo Horizonte						6	3
Ivo, 18**	Perdões				Pública e particular	Não	6	0
Mateus, 27	Nazareno	Fazendeiro/ Séries Iniciais Ensino Fund.	Do Lar, Ensino Médio	2	Pública	Sim	6	6
Índice Médio de Reprovação								**3,4**

Fonte: Portes e Resende, 2014.

* Abandonou o curso e não responde a nenhum contato nosso: por celular, e-mail e rede social.

** Recusa-se, alegando privacidade, a fornecer alguns dados para a pesquisa.

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar qual foi o critério utilizado para construção desse Quadro 6: partiu-se dos estudantes que eram provenientes de famílias com maior capital escolar e econômico. Como é possível observar, **Leonardo** tinha 19 anos, é natural de Divinópolis e no momento da pesquisa encontrava-se morando em São João del-Rei, em uma república com amigos. O pai possui Ensino Médio e é agricultor. A mãe tem Ensino Superior e exerce a profissão de psicanalista. Leonardo desconhece a escolaridade dos avós. Seu avô materno era sapateiro, o paterno era produtor rural e as avós, do lar. O estudante possui dois irmãos mais velhos: a irmã é enfermeira e professora, com pós-graduação e o irmão é estudante, está cursando Agronomia.

Leonardo estudou em escolas particulares: Cooperativa Educacional da Com. de Divinópolis (CEC) e Centro Educacional Criativo (CECRI). A única instituição pública frequentada foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET). Vale ressaltar que o CEFET é uma instituição competitiva e que exige um repertório de pré-saberes. Apresenta uma trajetória escolar linear. Vale salientar ainda que o CEFET é uma instituição pública, mas oferece cursos de Ensino Médio, técnico, graduação, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além de contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

Leornado é estudante e não possuía nenhum tipo de trabalho. Escolheu o curso de Física porque tinha algumas disciplinas que eram semelhantes às do curso de Engenharia, para o qual ele pretendia se transferir. Existem outras pessoas na família, como tias e primas, que também chegaram ao Ensino Superior. Relatou ter gostado de ingressar na universidade, pelo cotidiano diferenciado e pelas oportunidades oferecidas. Ao ser indagado sobre os professores, responde: “Não tenho muito a dizer sobre as aulas, apenas tive um pouco de dificuldade com o turno noturno. Alguns professores são muito bons, outros deixam a desejar pela falta de didática.”

Leornado não provém de uma família de baixa renda e baixa escolaridade. Seu percurso foi em escola particular. Sua frequência às aulas era considerável. Ele copiava o conteúdo e manifestava dúvidas quando sentia necessidade. Todavia, ao observarmos seu índice de reprovação, metade das disciplinas cursadas não foram concluídas. Daí a importância da Etnometodologia no acompanhamento dos etnométodos e vivências locais: na metade do primeiro semestre, Leonardo descobriu que fora aprovado em Engenharia Mecânica na UFSJ. Com isso, continuou nas disciplinas que poderia eliminar em Engenharia, abandonando as demais.

Naldo tinha 20 anos. É natural de São João del-Rei, mora com a mãe e tem mais dois irmãos mais velhos. A mãe possui Ensino Superior e é escrivã. Seu pai é comerciante e também possui Ensino Superior. Seus avós maternos possuem Ensino Superior. A avó é tabeliã, e o avô, político. Seus avós paternos possuem Ensino Médio, a avó é do lar, e o avô comerciante. Sua irmã possui Ensino Superior e é professora e *personal trainer*, seu irmão possui Ensino Superior e exerce a profissão de chefe de cozinha. Outros familiares também atingiram a universidade, como tios e primos.

Naldo é estudante e não tinha outro tipo de trabalho no decorrer da pesquisa. Seu percurso escolar foi composto de escolas públicas e particulares: Instituto Auxiliadora, Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa e Serviço Social da Indústria (SESI). Sua trajetória não foi linear e repetiu o 8° ano escolar, ou como se denominava, a 7° série. Nas disciplinas do curso de Física tinha um alto índice de faltas e, como observado, só foi aprovado em uma delas (. Não participava de monitorias, nem se manifestava com dúvidas e questões. Sobre a Universidade relatou: "Gostei das aulas práticas e palestras. Algumas aulas são participativas, outras, por outro lado, são monótonas." Semelhante ao caso de Leandro, resolveu cursar Engenharia de Produção no Instituto Presidente Tancredo Neves (IPTAN), mas não continuou frequentando as disciplinas semelhantes às do curso de Engenharia, sendo aprovado apenas em Formação Universitária e Profissional em Química e em Física.

Conforme Bourdieu (*apud* NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009), as classes médias tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. As famílias com maior capital cultural, econômico e social, favoreceriam o desempenho escolar dos filhos[19]. Em contraste com essa ideia, observando-se os dados de Naldo, é possível perceber que ele procede de uma família com alto capital escolar e social, mas o estudante obteve aprovação em apenas uma disciplina. Fenômeno semelhante aconteceu na pesquisa de Lima Júnior (2013, p. 245): "[...] a evasão ou a permanência no curso de Física não estão estatisticamente relacionadas à origem social dos alunos." Por outro lado, a aspiração por cursos mais valorizados socialmente, continua no horizonte desse grupo social.

Alex tinha 28 anos, era solteiro, natural de Barbacena, onde morava com a mãe. Seus pais possuem Ensino Médio. Seu pai é suboficial reformado da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR) de Barbacena, e a mãe, do lar. Os avôs possuem Ensino Médio

[19] Capital social, econômico e cultural foram conceitos forjados por Bourdieu (1998). O autor se utiliza de metáforas econômicas: capital cultural, econômico (bens materiais) e social (ligações fortificadas entre pessoas). O capital cultural pode ser: objetivado (obras literárias, quadros, obras teatrais...), institucionalizado (títulos escolares, certificados, diplomas) e incorporado. O capital cultural incorporado é basicamente o que Bourdieu chama de *habitus*, que é um conjunto de disposições internas, duráveis, arraigadas, adquiridas ao longo da vida.

completo e ambos são militares da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). As avós possuem Ensino Médio incompleto, e são do lar. É primogênito e tem um irmão cursando Ensino Superior. Alex possui uma empresa própria, um *buffet*, e, segundo ele, trabalhava em horário integral, há 16 anos. Seu percurso foi em escolas particulares: Colégio Imaculada Conceição e Centro de Formação Aprendiz. Relatou ter repetido o 3° ano do Ensino Médio por causa de ausência às aulas.

Alex escolheu o curso de Física, mas pretendia ser Engenheiro Mecânico. Por isso, o curso de Física funcionou como segunda opção, não era o curso pretendido. Quando indagado sobre o que mais chamou a sua atenção ao ingressar na universidade, respondeu que infelizmente nada, "pois já havia ingressado em outras instituições, mas fiquei feliz por voltar a estudar." Ao falar sobre os professores, mencionou: "Péssima didática, consigo ver que sabem e dominam os conteúdos, mas não conseguem transmiti-los da mesma forma. Como nós estudantes dizemos: sabe muito pra ele!" Nas aulas, não copiava o conteúdo, sentava-se nas últimas mesas, não frequentava monitoria, nem biblioteca. Algumas vezes se esforçava em entregar alguns exercícios e relatórios prontos. No momento da avaliação era um dos últimos a entregá-la.

No primeiro período cursou seis disciplinas e foi aprovado em três. No segundo período cursou duas disciplinas, abandonando posteriormente as aulas e sendo reprovado nas duas. Alegou que fez a matrícula para o terceiro período, pois "eles têm que aceitar, senão, não vai ter mais alunos no curso, ué! Minha matrícula foi aceita, deu tudo certinho, abandonei o segundo período, mas não abandonei o curso, ainda!"

Ramon tinha 18 anos e é natural de São Roque de Minas. No momento da pesquisa, morava em Itaúna, com os avós e a irmã mais velha. Sua mãe possui Ensino Superior e é professora de História e Geografia, no Ensino Médio, em uma escola pública. Seu pai possui Ensino Fundamental e é comerciante, proprietário de um supermercado. Sua irmã está cursando Odontologia. Seus avós têm Ensino Fundamental incompleto. Outras pessoas da família atingiram o Ensino Superior. Ramon não exercia outro tipo de trabalho. Seu percurso escolar se realizou em escolas particulares: Instituto Ellos de Educação e Colégio Santana. A sua trajetória foi sem repetências. Relatou ter gostado da universidade por sua "estrutura, e as oportunidades que ela oferece." Quando indagado sobre as aulas disse: "A maioria das aulas eram boas, mas algumas não corresponderam às minhas expectativas. O curso possui bons professores, mas a didática de alguns faz com que as aulas fiquem desagradáveis."

Nas aulas de Física, Ramon costumava sentar-se no fundo da sala, não copiava o conteúdo e conversava muito com um grupo de amigos que se sentava próximo a ele. Não

frequentava monitoria nem ia à biblioteca, além de não fazer os exercícios, faltava muito às aulas. Desistiu do curso logo no início, obtendo apenas uma aprovação. Em contato por e-mail, no ano de 2015, disse ter passado na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), no curso de Engenharia da Computação.

Marcos é o mais novo dos estudantes, com 17 anos. Veio de Santa Rita do Ibitipoca, que faz parte do distrito de Bom Jesus do Vermelho. No momento da pesquisa, residia em uma moradia da UFSJ, no *campus* CTAN, dividindo um quarto com um colega e uma casa com cinco estudantes. O pai é pedreiro, encanador, eletricista, entre outras ocupações. Segundo Marcos, ele "faz de tudo um pouco" e tem Ensino Médio incompleto. A mãe é pós-graduada e é professora de uma escola municipal. Tem dois irmãos mais velhos: um irmão que é autônomo e tem Ensino Médio incompleto e uma irmã que faz graduação em Matemática. Segundo o estudante, outras pessoas da família cursaram Ensino Superior. As avós são do lar. O avô materno é retireiro, "tem um curral e cuida dele" e o avô paterno também era autônomo. Conforme seus relatos, os avós eram semianalfabetos, pois "mal sabiam ler e escrever". Marcos trabalhava fazendo "bicos" como o pai: "de tudo um pouco", mas foi estudar e deixou de trabalhar. Frequentou a Escola Municipal Mariano Rodrigues, no Ensino Fundamental e a Escola Estadual Zequinha de Paula, no Ensino Médio, ambas públicas. Seu percurso foi sem rupturas ou repetências escolares: "Sempre fui um aluno com boas notas, geralmente as melhores da turma."

No questionário, segundo Marcos, escolheu o curso de Física porque "Eu gosto muito de mexer com números, meu sonho mesmo era ser matemático, mas aí teve uma professora de Física que me apresentou um pouco do mundo físico e percebi que levava jeito, daí decidi vir para o curso, mesmo porque minha irmã já faz matemática, o que influenciou na minha escolha." Quanto ao ingresso no mundo universitário, relatou que gostou: "Apesar da recepção fria que tivemos, gostei muito, me chamou a atenção, foi a ótima infraestrutura da faculdade, mas também o descaso com os alunos em relação as matérias... Se um aluno repete a matéria de Cálculo [Diferencial e Integral], a que tem maior índice de reprovação, isto atrasa o curso dele em um ano mais ou menos, pois não há matérias do 1º semestre oferecidas no segundo e vice-versa." Sobre as aulas, se expressa sem medo: "As aulas foram normais, sem criatividade, o mesmo feijão com arroz de sempre, já os professores, fiquei surpreendido com o descaso e falta de didática de alguns, para uma universidade federal! Meus professores deveriam ser mais exigidos numa avaliação diferenciada, pois não basta saber, a pessoa tem que saber passar o que sabe!"

Marcos era um estudante que modificava seu comportamento continuamente: ora sentava-se à frente nas aulas, ora atrás, tinha dias que copiava o conteúdo seriamente, em outros dias só conversava com os amigos e mexia no celular. Foi reprovado em três das oito disciplinas que cursou, no ano de 2014. Mas foi possível perceber uma mudança de atitudes do primeiro para o segundo período. No segundo semestre, o estudante passou a frequentar todos os horários de monitoria, ir mais à biblioteca, reunir-se com colegas para estudar e perguntar suas dúvidas aos professores. Este comportamento o ajudou a se afiliar no curso, fazendo com que no segundo período fosse aprovado nas duas disciplinas noturnas que cursou, com notas acima de sete pontos. Pretende se especializar na área da didática da Física. No primeiro semestre do curso, Marcos queria participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) [20], mas faltavam vagas, e o coordenador não se mostrou animado com sua participação: "depois conversamos..." disse a ele. No final do ano, de tanto insistir, conseguiu uma participação e se sentiu muito realizado, alegando que quer muito continuar no curso até o final. Marcos empreendeu ações de afiliação que estão favorecendo a sua permanência. Conforme Coulon (2008, p. 145),

> Um estudante profissional é alguém que quer aprender a se tornar autônomo, toma conta de sua formação, a considera como uma prioridade absoluta e que adquire uma consciência, mesmo vaga, de que tudo isso é condição de sua afiliação. O *status* do estudante é um ofício provisório que, antes de tudo, é necessário aprender: não considerá-lo como tal, leva ao fracasso.

Daniela tinha 19 anos e é natural de São Sebastião do Rio Verde. Durante a pesquisa, encontrava-se morando em república, com duas amigas, em São João del-Rei. A estudante relatou que a vida na república não é fácil e que sente saudades da família. "Lá na república fazemos compras e dividimos o serviço de casa: cada uma é responsável por três dias da semana de fazer a limpeza e o almoço." O pai de Daniela é pós-graduado e exercia a profissão de professor de Matemática no Ensino Médio e trabalhava na área de controle e automação. Sua mãe possui Ensino Médio completo e é do lar. Tem um irmão mais velho com Ensino Superior completo, que é Engenheiro de controle e automação. Sua trajetória realizou-se em escolas públicas da sua cidade. Ela desconhece a escolarização dos avós. As avós são do lar, o avô materno trabalhou em um laticínio, e o paterno é fazendeiro. Outros familiares como primos e tios também chegaram ao Ensino Superior.

[20] O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tem como principais objetivos contribuir para a formação dos professores de Educação Básica nas universidades públicas brasileiras e contribuir com a melhoria da educação pública.

Daniela ingressou no curso de Física com o intuito de se transferir para um curso de Engenharia. Também empreendeu esforços para conseguir ser aprovada em cinco das oito disciplinas em que estava inscrita (1° e 2° períodos), no primeiro e segundo períodos. Seu comportamento era semelhante ao de Fabrício: pontual, assídua, fazia os exercícios, prestava atenção às explicações, reunia-se com colegas para estudar etc. Ainda assim, enfrentou duas reprovações. Para Coulon (2008, p. 109),

> Ser um estudante, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais, propriamente ditas, implica se vincular, dialogar, realizar atividades com os outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo.

Esta estudante buscou se afiliar na universidade, todavia seu desejo não era o curso de Física. No último contato, salienta ter sido aprovada em Administração na UFSJ e assim abandonou o curso de Física a partir do segundo período.

Luna tinha 18 anos e é natural de São João del-Rei. No momento da pesquisa, morava nesta mesma cidade com a mãe, o padrasto, a avó e dois irmãos mais novos: um de cinco e outro de dez anos. Seus irmãos estudavam em escolas particulares. Sua mãe tem Ensino Superior e é dona de uma autoescola. Seu pai é chaveiro, autônomo. Desconhece a escolaridade e a profissão do avô materno. A avó materna tem Ensino Fundamental incompleto e faz salgados. A avó paterna faleceu quando seu pai tinha 12 anos, e o avô trabalhou como metalúrgico em várias empresas, como a Gerdau, Açominas, empresas siderúrgicas.

Luna era estudante e não exercia outra profissão. Estudou até o 8° ano do Ensino Fundamental em escola particular (Centro Educacional Frei Seráfico) e do 9° ao 3° ano do Ensino Médio em escola pública (Escola Estadual João dos Santos). Repetiu o 8° ano na escola particular Frei Seráfico, e a decisão da família foi mudá-la para uma escola pública, de boa qualidade. Essa forma de proceder foi discutida por Parsons (1968, p. 51), que argumenta que há duas razões para que o grupo de *status* alto e habilidade baixa não seja tão importante como seu inverso:

> A primeira é que, numa sociedade de crescentes oportunidades educacionais e de trabalho, a tendência geral é a elevação de níveis, e as pressões sociais da mobilidade descendente não são tão grandes como poderiam ser, se a tendência fosse inversa. *A segunda é que há mecanismos de amparo que protegem o menino de status alto quando tem dificuldade para "alcançar a nota desejada". Ele pode ser enviado para universidade com padrões*

> *acadêmicos mais baixos, pode ir para escolas onde a divisão entre os níveis de habilidades não seja rigorosa, etc.* (grifo nosso)

No caso de Luna, ao ser enviada para uma escola com padrões mais baixos para fazer o Ensino Médio, ela pôde ingressar na universidade, na cota de escola pública. Foi reprovada em cinco disciplinas; por ter sido aprovada em Engenharia Civil na UFSJ, abandonou o curso de Física. Luna foi para Ouro Branco e permaneceu cursando Engenharia Civil por um semestre. No último contanto feito, salientou: "Eu não consegui morar longe da minha família e naquela cidade horrível e parada! Agora em 2015 estou cursando Arquitetura e Urbanismo, aqui na UFSJ, em São João del-Rei! Minha mãe me falou que é para eu parar de migrar de um curso para o outro, pois eu já demonstrei que posso ser aprovada em qualquer um!" Luna utilizou a transferência como "tática" (CERTEAU, 1994), para eliminar as disciplinas equivalentes e ir testando em qual curso iria se adaptar melhor.

Juliana é natural de Santa Rita de Jacutinga, Minas Gerais, e atualmente mora em Santa Cruz de Minas com seus pais e dois irmãos. É filha primogênita. O pai é empresário, dono de supermercado e uma casa lotérica. Possui Ensino Fundamental completo. Sua mãe é do lar e possui Ensino Médio completo. Suas avós, materna e paterna, eram professoras. Seu avô materno era empresário, e o paterno era gráfico.

A estudante trabalhava como correspondente bancária havia seis meses, e seu horário de trabalho era de 9h às 13h. O percurso escolar de Juliana aconteceu no ensino público: Escola Municipal Professor Elpídio Ramalho, Escola Municipal Pio XII, Escola Estadual Mateus Salomé e Escola Estadual João dos Santos. Nunca repetiu ano escolar, e a mudança de estabelecimentos escolares se deu por uma combinação engenhosa da família em tentar vagas em escolas de "melhor qualidade". Juliana já tentou Farmácia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Matemática na Universidade Federal Fluminense (UFF), Direito na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Química, Engenharia Mecânica e Engenharia Química na UFSJ. Segundo relata, passou na UFJF e na UFF, mas nunca frequentou os cursos, devido à distância e outras circunstâncias. É perceptível que Juliana não procede de família de baixa renda e é alvo de olhares curiosos quando chega na universidade dirigindo, a cada dia, um automóvel diferente.

O objetivo de Juliana foi entrar no curso de Física para eliminar disciplinas da Engenharia, já que seu ideal é ser Engenheira Química. No primeiro período, ela não tinha criado ações de afiliação à universidade: chegava atrasada às aulas, não frequentava monitoria, não ia à biblioteca, mexia no celular a aula toda, não copiava o conteúdo, dentre outras atitudes. Mesmo com essas atitudes, conseguiu um alto índice de aprovação.

Entretanto, foi reprovada em Cálculo Diferencial Integral I e Fundamentos de Química - Átomos, Moléculas e Interações, justamente as duas disciplinas que são pré-requisitos de outras. No segundo semestre, Juliana incorporou os etnométodos locais e, ao descobrir que as transferências ocorrem pelo Coeficiente de Rendimento (CR) do estudante, mudou totalmente sua postura e suas práticas frente à instituição: ia à biblioteca, frequentava monitoria, copiava os conteúdos, não faltava às aulas, encontrava-se com Daniela para estudar etc. Isso mostra que Juliana começou a se afiliar às circunstâncias universitárias, definindo de forma precisa suas ações. Vale salientar que, pelos contatos feitos, Juliana continuou no curso de Física.

Ivan se apresentou como um estudante ligeiramente profissional. Tinha 19 anos e é de Lavras. Durante a pesquisa, continuava morando nessa cidade, fazendo o percurso de aproximadamente 85 quilômetros até a universidade, todos os dias. Morava com os pais e irmãos. Tem um irmão gêmeo e a sua irmã é a primogênita. Seus avôs eram fazendeiros e as avós eram do lar. Nenhum deles chegou a completar o Ensino Fundamental. Os irmãos de Ivan estavam cursando o Ensino Superior: a irmã fazia Nutrição, e o irmão cursava Física. Ivan era estudante e não tinha outra ocupação. Já estudou em escolas públicas e particulares: Escola Estadual Cinira Carvalho, Escola Estadual Firmino Costa, FADMinas, CEFET-MG e SESI. Seu percurso teve rupturas, tendo uma repetência de ano escolar. Entrou no curso de Física com intuito de se transferir para Engenharia Elétrica, mas, às vezes, ficava em dúvida sobre qual profissão seguir. No último contanto feito, Ivan salientou que foi aprovado no vestibular para o curso de Engenharia Elétrica, no CEFET de Nepomuceno. Por isso, abandonou o curso de Física.

Temos aqui, também, um exemplo de sujeito que buscou constantemente exercer seu ofício de estudante. Sentava-se, na maioria das vezes, nas primeiras mesas, copiava o conteúdo e não faltava às aulas. Tinha um problema com as disciplinas: chegava atrasado todos os dias pelo fato de morar em outra cidade. Isso fazia com que se sentisse acanhado ao entrar na sala “fora de hora”. Ainda assim, passou por duas reprovações. Manifestou que “o que mais me chamou a atenção na universidade foi a liberdade”.

Luciano tinha 20 anos e é de São Vicente de Minas. Viajava aproximadamente 87 quilômetros até a universidade, todos os dias. Seus pais possuem Ensino Médio completo. Seu pai é bombeiro hidráulico, e a mãe, auxiliar de serviços gerais. Não tem irmãos e no momento em que cursava Física deixou seu emprego, exercendo apenas a ocupação de estudante. Seu percurso escolar se procedeu em escola pública, a Escola Estadual José Bonifácio. Não repetiu nenhum ano escolar. Entrou no curso de Física com o intuito de se transferir para um curso de Engenharia.

Luciano chegava atrasado, sentava-se sempre nas últimas cadeiras da sala, conversava muito com seu grupo de amigos: Alex, Ramon, Mateus, Marcos e Ivo. Não copiava conteúdos, não entregava exercícios, não frequentava monitoria nem biblioteca. Salientou que "Quando saí do emprego já era tarde para estudar. Agora toco guitarra o dia inteiro. Minha mãe fica brava. Quando ela chega no quarto eu pego os livros, quando ela sai, eu toco guitarra. Semestre que vem eu pego firme!" Passou no concurso da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa), em Santa Rita do Ibitipoca, desistindo do curso de Física. Enfrentou cinco reprovações.

Gustavo tinha 18 anos e reside em São João del-Rei com seus pais; não possui irmãos, sua mãe estava grávida no momento da pesquisa. Os pais possuem Ensino Médio. A mãe é secretária, e o pai, marmorista. Desconhece a escolaridade e trabalho dos avós. Mencionou que o avô materno trabalhava no Instituto Estadual de Florestas (IEF). Outras pessoas da família alcançaram o Ensino Superior. O percurso escolar de Gustavo ocorreu em escolas públicas. Escolheu o curso de Física visando a transferência para Engenharia.

Nas aulas, o estudante era pontual, sentava-se no meio da sala, frequentava monitoria, copiava o conteúdo, fazia os exercícios para serem entregues e era o único estudante que estava participando do PIBID desde o primeiro período. Todavia, no segundo semestre, Gustavo produziu um fenômeno na contramão dos resultados obtidos pelas análises de outros estudantes: de cinco disciplinas cursadas foi aprovado em duas, mostrando que no primeiro período construiu mais sucesso. Vale salientar que a construção do sucesso no curso de Física provém de múltiplos fatores como a vontade empreendida pelo estudante em obter bons rendimentos, a aproximação do estudante com o professor, a preocupação por parte do professor com a aprendizagem, as ações de perguntar, participar, ser pontual, fazer os trabalhos, se interessar, saber decifrar os códigos implícitos, se afiliar, ter tempo para exercer o ofício do estudante, dentre outras circunstâncias.

Osvaldo tinha 23 anos, é de São João del-Rei. Morava com a mãe e a avó, e relatou que "desconheço meu pai". A mãe tem Ensino Médio completo e os avós maternos possuem Ensino Fundamental. É filho único. Teve um percurso escolar misto: "Estudei na Escola Estadual Tomé Portes del-Rei [pública] e no Instituto Auxiliadora [particular]. Não repeti nenhum ano escolar." Trabalhava de 7h às 18h 30min na empresa MRS Logística S.A, uma concessionária que opera a chamada Malha Regional Sudeste da antiga Rede Ferroviária Federal S. A. Por isso, não tinha tempo de se dedicar ao curso de Física. Relatou que pretendia seguir a profissão de engenheiro e só entrou no curso de Física com o intuito de eliminar disciplinas.

Quando indagado sobre o que mais chamou a atenção ao ingressar na universidade, Osvaldo respondeu: “O que mais me chamou a atenção foi a quantidade de alunos e as diferentes culturas de cada um deles.” Ao falar sobre os professores, relatou que “Algumas aulas são cansativas e parece que alguns professores entendem muito bem a matéria mas não sabem como repassar o conteúdo para os alunos.” Osvaldo faltava muito às aulas e seu comportamento se modificava a cada aula assistida: alguns dias copiava o conteúdo, outros mexia no celular o tempo todo. Não frequentava monitoria, nem biblioteca, pela falta de tempo. Fez algumas aulas no segundo semestre, porém, depois das primeiras provas, abandonou o curso e não quis nos relatar o porquê.

Fabrício foi um caso de afiliação rápida. É de São João del-Rei e mora com os pais e mais duas irmãs. Tem cinco irmãs, sendo ele o mais novo. Seu pai tem Ensino Fundamental incompleto e trabalha em uma empresa de artefatos de cimento. Sua mãe também tem Ensino Fundamental incompleto e é do lar. Fabrício trabalhava, no início do período, junto com o pai de 6h 30min até 12h. Depois, relatou ter que parar de ajudar o pai, para ter mais tempo de estudar. Seu percurso ocorreu em escolas públicas: Escola Estadual Brighenti Cesare e Escola Estadual Doutor Garcia de Lima. Não teve repetências escolares e chegou à universidade com 18 anos. Tem uma irmã que é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma que é Enfermeira.

Fabrício defendeu que gostou de ter entrado na universidade porque tem uma grande diferença do Ensino Médio. O estudante criava formas de se distinguir dos demais colegas: chegava todos os dias mais cedo nas aulas, copiava o conteúdo, empreendia esforços de compreensão, fazia as listas de exercícios a serem entregues, ia à biblioteca etc. Relatou que “Ó, eu ajudava meu pai de manhã, fazia SENAI à tarde e estudava aqui de noite. Agora parei de ajudar meu pai no trabalho, senão, não tinha condições [de estudar]”. No final do período, foi reprovado em apenas uma disciplina e passou em Engenharia Elétrica na UFSJ, abandonando o curso.

No caso de Fabrício, percebemos que a origem social não influenciava diretamente a construção do sucesso ou do fracasso do estudante no curso de Física. Análogo ao observado por Coulon (2008, p. 164), em que as formas de estudo e “[...] as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma autoavaliação pessoal fundada sobre o *habitus*.”

Carlos tinha 21 anos, é de São Tiago. Morava com seus pais e sua irmã mais nova. Os pais possuem Ensino Médio incompleto. O pai é trabalhador rural, e a mãe, doméstica. A irmã estava cursando o 2º ano do Ensino Médio e é confeiteira. Segundo ele, os avós não

frequentaram a escola: eram produtores rurais. Na família, apenas um primo paterno, de 1º grau, atingiu o Ensino Superior e estava com a graduação em curso. Carlos trabalhava em uma indústria de biscoitos, de 08h às 17h. Seu percurso escolar aconteceu na escola pública Estadual Afonso Pena Junior. Não teve repetências escolares e era um dos estudantes que pretendia ser professor de Física. Carlos tentava não faltar às aulas, mas às vezes dizia ficar cansado pelo trabalho e não tinha tempo de estudar. Na maioria das vezes, copiava o conteúdo, era pontual, mas não frequentava monitoria, não ia à biblioteca e não se manifestava.

No segundo período abandonou o curso e no último contato feito, salientou ter sido transferido para um curso de Física a distância, por ser "mais fácil e rápido". Segundo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009), as famílias das camadas populares, como é o caso de Carlos, tenderiam a investir de modo moderado no sistema de ensino, pois os investimentos são incertos e o retorno é dado em longo prazo. Com isso, essas famílias estariam despreparadas para suportar os custos econômicos dessa espera. No caso de Carlos, ele se deparou com a evasão, não conseguiu sentir-se membro do curso, já que para isso ele precisaria ter incorporado os etnométodos locais, além de ser essencial ter tempo para exercer seu ofício de estudante. Carlos transferiu-se para um curso a distância para buscar mais "agilidade" em sua formação. Para Coulon (2008, p. 165), essa ação, "[...] que dissimula a ausência de uma perspectiva determinada de forma clara, é a que adotam os filhos das classes dominadas pouco informados: nos aventuramos e depois 'veremos', dessa forma seremos aquilo que deu certo!" Nesse caso, não existe a escolha racional ou projeto de percurso social.

No caso de Carlos é a aventura de buscar, a todo custo, uma formação rápida com retornos precisos, que fez o estudante abandonar no curso de Física, após ter obtido aprovação somente em uma das sete disciplinas cursadas. Seu sentimento era: "Vou ficar cursando Física uns seis anos."

Edmar tinha 30 anos e é da cidade de Barroso, localizada aproximadamente 36 quilômetros da UFSJ. Era solteiro e morava sozinho. Seus pais possuem Ensino Fundamental. Seu pai é falecido, e sua mãe é do lar. Os avós também possuem Ensino Fundamental e são produtores rurais. Tem dois irmãos mais velhos que possuem Ensino Médio: a irmã é vendedora, e o irmão é operário de linha de produção. Conforme Edmar, não existem outras pessoas na família que atingiram o nível superior. Ele trabalhava em uma empresa de Engenharia, de 07h 30min às 17h 30min, há dois anos. Esta empresa, segundo o pesquisado, tem como objetivo social a atuação na indústria de construção civil pesada e outras atividades comerciais relacionadas. Seu percurso escolar se realizou em escola pública: Escola Estadual

Francisco Antônio Pires. Edmar já repetiu um ano escolar. Entrou no curso de Física para eliminar disciplinas e ir para a Engenharia. Todavia, abandonou o curso na primeira prova de Cálculo I, alegando a dificuldade com o horário de trabalho, em conjunto com a viagem a São João del-Rei. Relatou que "o curso de Física noturno não atende às necessidades de alunos que trabalham durante o dia e tem apenas a noite para tentar ampliar conhecimentos."

João tinha 18 anos, é de São João del-Rei e morava com o tio e os irmãos. Os pais tinham falecido, e ele não falava sobre isso. Sua mãe era padeira e a sua escolarização era Ensino Fundamental incompleto. Não se manifestava sobre o pai. Respondeu no questionário que tinha dois irmãos, um mais velho e outro mais novo, por parte de mãe. Depois, em uma conversa informal, relatou que tinha quatro irmãos, que na sua casa "é uma confusão" e que ele não se sentiu bem em expor isso no questionário. Relatou que seu pai não o assumiu e que ele não carrega seu sobrenome, e ainda diz: "Pros lado lá do meu pai é todo mundo bem de vida, sabe o que é bem de vida? Todo mundo só tem carrão, mas ninguém conversa comigo não!" Seus irmãos encontravam-se no Ensino Médio. O avô, pelo que lembra, era carpinteiro, e a avó, do lar, desconhecendo a escolaridade deles. João é eletricista e trabalhava como autônomo. Seu percurso escolar ocorreu em escolas públicas: Escola Estadual Tomé Portes del-Rei e Escola Estadual Dr. Garcia de Lima. Foi uma trajetória linear, não apresentando repetências.

João é um caso excepcional. Foi reprovado na metade das disciplinas cursadas no primeiro período, porém, era pontual, não faltava às aulas, exceto por motivos graves, copiava o conteúdo, sentava-se à frente etc. O problema que atingiu João foi o trabalho, pois ele relatou: "Sou igual você, venho, assisto as aulas e depois nem pego no caderno". Durante uma conversa, defendeu: "Acho que vou parar de trabalhar! Passo fome, mas tiro boas notas, é o jeito!" No segundo período, fez apenas duas disciplinas, foi aprovado em uma delas.

Gabriel é de Belo Horizonte e no momento da pesquisa estava residindo em São João del-Rei. Viajava todos os finais de semana, de moto, para Belo Horizonte, percorrendo 184 quilômetros. Gabriel não faltava às aulas, mas raramente copiava os conteúdos, não frequentava biblioteca, nem monitorias, não se manifestava e não se reunia com colegas para estudar. Abandonou o curso no primeiro período, alegando que não era Física que ele gostaria de seguir, além disso, estava tendo gastos elevados com aluguel e transporte. Voltou para sua cidade sem passar nenhum contato de endereço. Não atende celular e não responde nossas mensagens. As informações obtidas sobre ele foram colhidas na secretaria do curso.

Ivo tinha 18 anos, é de Perdões, e no momento da pesquisa residia em uma república em São João del-Rei. Não tinha outro trabalho, além dos estudos. Não temos muitos dados

sobre ele, porque se recusou a responder nosso questionário. Já estudou em escolas públicas e particulares, tendo um percurso linear, sem repetências. Ivo, na maioria das vezes, sentava-se no fundo da sala junto com o grupo de colegas: Alex, Ramon, Marcos, Luciano e Mateus. Todavia, enquanto os amigos riam, conversavam, chegavam atrasados e saíam mais cedo, Ivo era pontual, copiava o conteúdo e era interessado.

No primeiro semestre, Ivo era mais tímido e não se manifestava, já no segundo semestre, perguntava qualquer dúvida que surgia nas disciplinas. Para Coulon (2008, p. 121), "[...] existe um momento onde a aquisição dos etnométodos locais é suficiente para que possamos reconhecer e sermos reconhecidos por nossos semelhantes como membro, como um indivíduo capaz de compartilhar a linguagem comum do grupo [...]". Ivo passou a se comportar, cada vez mais, como um membro competente: foi o estudante que construiu mais o sucesso, sendo aprovado em todas as disciplinas do primeiro e segundo períodos. Sendo um membro afiliado e reconhecido como tal, recebeu o convite do professor Edgar para integrar um projeto de Iniciação Científica. No segundo semestre aceitou o pedido e conforme o professor Edgar "Ivo leva jeito para coisa." O estudante negou-se a responder o questionário, alegando que são "dados pessoais demais... indisponíveis". Todas as informações que temos sobre ele foram manifestadas em conversas informais.

Mateus tinha 27 anos, é de Nazareno e morava com os pais e dois irmãos. Seu pai tem Ensino Fundamental e é fazendeiro. Sua mãe tem Ensino Médio e é do lar. Seu percurso foi em escolas públicas. O estudante não quis responder a todas as questões do questionário, mas depois de muita insistência da pesquisadora, respondeu-o dentro da sala de aula, porém apenas algumas perguntas. No questionário relatou não exercer atividade remunerada; todavia, em uma conversa informal, expôs que os pais tinham um sítio, e ele ajudava o dia todo a cuidar desse terreno, não tendo tempo algum de estudar.

Mateus faltava bastante às aulas e, quando estava presente, sentava-se na última mesa, não copiava o conteúdo, não fazia os exercícios, não manifestava suas dúvidas, saía mais cedo, conversava muito com os colegas, não ia à biblioteca nem à monitoria. Foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro período. Voltou no segundo e o mesmo fenômeno aconteceu: não obteve aprovação em nenhuma disciplina. Entretanto, no último contato efetuado, continuava no curso de Física, mesmo tendo um índice enorme de reprovações.

Adiante, faremos algumas considerações, a partir dos dados expostos no Quadro 6.

1.3 Algumas considerações sobre o índice de reprovação

Os dados contidos no Quadro 6 possibilitam análises, mesmo que preliminares, bastante interessantes para o campo da Sociologia da Educação, pois eles questionam algumas regularidades observadas entre as diferentes classes sociais e afirmações que poderiam soar como determinantes ao verificarmos o desempenho escolar dos estudantes acompanhados pela pesquisa e cruzarmos esses dados para a construção de três índices que dizem respeito à origem escolar, à origem familiar e à idade de entrada no curso de Física. Desejávamos entender o que se passava nesse quadro. A primeira providência foi criar um índice geral de reprovação (total de reprovações (58) dividido pelo número total de estudantes acompanhados (17), o que implica 58/17= **3.4**). A partir desse índice geral, fomos construindo os outros índices.

Observamos que o percurso escolar dos estudantes ocorre de três maneiras: somente em escolas particulares (**n=3**), em particulares e públicas, que chamaremos de percurso misto, (**n=4**) e somente em escolas públicas (**n= 10**).[21] Assim, a maior parte dos sujeitos que responderam ao questionário é proveniente de escolas públicas. Os índices construídos para as diferentes categorias de escola não são determinantes na construção do sucesso ou do fracasso escolar (Número de reprovações dividido pelo número de estudantes em escola particular: **10/3= 3.33**, em Escolas Mistas: **15/4= 3.75** e em Escolas Públicas: **33/10=3.30**), tampouco o índice de reprovação construído a partir dos filhos de pais que possuem curso superior completo (**21/5= 4.2**). Como se poderia esperar pelos estudos em Sociologia da Educação que cuidam desse campo, os estudantes provenientes dos meios mais abastados poderiam ter sucesso na Física, como mostram os estudos de Nogueira (2000), nos quais as classes médias intelectualizadas constroem uma excelência escolar que faz com que seus filhos tenham sucesso de maneira fluente na universidade. Aqui eles se reprovam mais do que os outros colegas. Entretanto, esses abandonos poderão ser tomados como uma "tática" (CERTEAU, 1994) vista na transferência para outro curso ou advindo do não "desejo" de se formar em Física.

Então, o que indica fazer diferença para se construir o sucesso no curso de Física? A idade. Os índices construídos tomando a idade como elemento orientador (de 17 a 19 anos **33/10=2.77**; de 20 a 22 anos **16/4=4.00**; mais de 22 anos **17/4= 4.25**) mostram que, quanto mais jovens são os estudantes de Física, mais tendem a apresentar um melhor resultado. Nesse

[21] Retiramos Gabriel e Ivo desta análise visto não termos todos os dados sobre eles.

caso, nem a questão de sexo explica muito, embora duas mulheres apresentem rendimento considerados como excelentes, para o caso. Ainda vale a pena ressaltar o caso de Luna, que obteve cinco reprovações que podem ser explicadas por seu "desinteresse" pela Física após ser aprovada no curso de Engenharia Civil na própria UFSJ. A reprovação tomada como retrato da interação entre professor e estudante é desoladora, visto que poucos estudantes conseguem um rendimento satisfatório nas disciplinas cursadas.

Nas palavras de Coulon (1995c), são os microacontecimentos que podem ser transformados em macroinformações. Podemos pensar que os estudantes que procuram o curso de Física sejam, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda. Aqueles que escolhem esse curso, que são das classes médias, o fazem como "tática", como já mencionado, de se transferirem para outros cursos, como as Engenharias. Nesse caso particular, o rendimento é baixo, mas a aspiração às carreiras mais bem situadas na estrutura econômica continua alta, como o caso de Leonardo, que, no primeiro semestre, conseguiu ser aprovado em Engenharia Mecânica. Assim, sua "tática" foi continuar em disciplinas afins ao curso da Engenharia para eliminá-las, não se importando com as outras disciplinas da Física. No caso de Naldo, quando indagado sobre o porquê da escolha do curso de Física, responde: "Para conhecer um pouco a universidade". Ele abandona as aulas e se ausenta, pois sua vontade é ser tabelião ou escrivão, como sua mãe, e posteriormente resolve adentrar em outro curso. É o caso também de Luna, que foi aprovada em Engenharia Civil, em Ouro Branco, abandonando as disciplinas. Segundo ela, "não desisti da universidade, consegui coisa melhor". Fabrício também conseguiu ser aprovado em Engenharia Elétrica, na UFSJ, e abandonou o curso de Física.

Dos 19 estudantes pesquisados apenas Ivo, Carlos e Marcos relataram a vontade de permanecer no curso de Física até o final. Ivo foi o estudante que se recusou a responder o questionário. Ele mora em uma república, é proveniente de Perdões. Não exerce outro tipo de trabalho, é frequente às aulas e interage mais com os professores, obtendo, assim, aprovação em todas as disciplinas. No caso de Ivo, ele possui uma mobilização que o ajuda a construir o sucesso. Por exemplo, ele é sempre o último a entregar as avaliações, desenvolvendo-as com atenção. Carlos trabalha em horário integral, não tendo tempo para se dedicar aos estudos. Tem o estilo de vida[22] parecido com os estudantes pesquisados por Portes (2001), restando-

[22] O estilo de vida dos estudantes pesquisados por Portes (2001, p.204) se fazia de forma "diferente" dos colegas de sala, pois não contaram, na sua formação, "com práticas culturais legítimas: cinema, teatro, concertos, artes, literatura, fotografia, jornal, revista, música, rádio, esporte e outras formas de lazer." No caso de Carlos, além disso, ele não tinha tempo para vivências universitárias por ser um "trabalhador-estudante", que para Romanelli (2000) é o sujeito que não depende muito dos familiares e contribui, muitas vezes, para o orçamento doméstico.

lhe pouquíssimos momentos para as vivências universitárias. Com isso, só obteve aprovação em uma disciplina, desistindo do curso no segundo período. Podemos dizer, então, que a origem social faz diferença em poucos casos, como o de Carlos e Luna, quando a família busca transferir a estudante para uma escola pública, após ser reprovada na escola particular. Marcos também não exerce outra atividade remunerada. No primeiro semestre relatou: "Preciso criar vergonha e estudar!" Marcos não construiu o sucesso desejado no primeiro semestre, mas no segundo período já conseguiu incorporar ações de afiliação, como já mencionado anteriormente.

Edmar é um caso à parte, que assistiu aos primeiros dias de aula e fez a primeira prova de Cálculo Diferencial e Integral I. Logo depois, desistiu do curso, alegando que, por morar em Barroso e trabalhar até 17h 30min, não estava conseguindo conciliar os horários de estudos. Mateus também sofreu reprovações em todas as disciplinas. Algo importante a salientar é que uma das regras do sistema universitário é aquela que estabelece que se o estudante que for reprovado em todas as disciplinas cursadas ele é julgado pelo Conselho Superior para ser ou não jubilado da Universidade. Mateus foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre. No segundo semestre, volta e se matricula em duas disciplinas. Ao ser indagado sobre como o fez, relata que conversou com a coordenadora e ela abriu uma "exceção", ou seja, o caso não passou por nenhum Conselho coletivo para ser discutido. Coulon (1995c) esclarece sobre as regras tácitas que permeiam a universidade. Ao mesmo tempo, salienta que seu uso é social, "[...] suas potencialidades de aplicação, os elementos invisíveis de sua colocação em ação concreta, suas propriedades que só aparecem no decorrer do trabalho que consiste em seguir a regra." (COULON, 1995c, p. 190). Com isso, as regras também são modificadas de acordo com ações e comportamentos particulares dos sujeitos envolvidos na interação.

É possível observar que o fato de o estudante ser proveniente de escolas públicas ou particulares não influenciava diretamente na construção do sucesso universitário no curso de Física. Aqui, a construção do sucesso depende de várias circunstâncias mais complexas. Exemplo nesse sentido é o caso de Ramon, que foi reprovado em cinco disciplinas das seis cursadas. O fato de morar em outro local também não influencia na construção do sucesso; como se viu, Ivan viaja de Lavras a São João del-Rei todos os dias e se destaca mais no curso do que estudantes que residem próximos à Universidade.

A família não tem condições financeiras para mantê-lo e/ou não julga a escolarização universitária um relevante investimento para o filho. Assim, Carlos não saía com os amigos, não frequentava a biblioteca e a monitoria, não estava presente em festas, viagens, encontros, entre outras ocasiões.

Outros casos, expostos no Quadro 6, chamam a atenção pelo fato de que alguns deles não relataram sobre os pais, mencionando que já faleceram ou que desconhecem sua profissão e escolarização, como é o caso de João, Edmar e Osvaldo.

Em resumo, apenas três dos 19 estudantes conseguiram construir o sucesso no curso de Física no primeiro semestre: Ivan, Ivo e Gustavo. Ivo e Gustavo conseguiram ser aprovados em um número de disciplinas que merecem consideração. Algumas disciplinas do segundo período precisam de pré-requisitos para cursá-las. Por exemplo, só consegue ingressar no Cálculo Diferencial e Integral II quem passar com nota mínima de 6,0 no Cálculo Diferencial e Integral I. Contudo, quem tirar nota maior que 4,0 pode pedir quebra de pré-requisito, podendo cursar a próxima disciplina e continuar devendo a anterior. Foi essa maneira que Ivan utilizou: com nota 4,4 no primeiro semestre, continuou no Cálculo II, no segundo semestre. Ivan, Ivo e Gustavo empreenderam comportamentos semelhantes para construírem o sucesso, tais como não exercer atividade remunerada, frequentar as aulas, ir à biblioteca, interagir quando as dúvidas surgiam, entre outros aspectos. Como podemos ver, mas iremos aprofundar essas análises, o curso de Física vai impondo condições não verbalizadas, escritas, para que se possa construir o sucesso no seu interior.

No segundo semestre, as ações de afiliação foram se modificando e alguns estudantes mudaram totalmente seu comportamento, como já descrito anteriormente. Pelos contatos feitos por e-mail, sites da rede social e telefones, apenas seis dos 19 estudantes estavam no curso de Física no ano de 2015: Juliana, Ivo, Marcos, Mateus, Gustavo e Alex.

Quanto aos professores, observamos seis no primeiro período: Rosana, José, Anderson, Pâmela, Edna e Sávio. No segundo semestre, durante um mês foram observados cinco professores: Geana, Flávio, Edgar, Ilma e Márcia. Apresentamos o quadro com a formação e o tempo que cada um possui de atuação no Ensino Superior.

Quadro 7- Formação dos Professores Acompanhados

Nome	Formação	Tempo de atuação no Ensino Superior	Disciplinas ministradas
Anderson	Graduação em Engenharia Elétrica, Mestrado em Física, Doutorado em Física.	17 anos	Conceitos de Física
Edgar	Graduação em Engenharia Elétrica, Mestrado em Física, Doutorado em Física.	8 anos	Física Experimental I
Edna	Graduação em Física, Mestrado em Física, Doutorado em Física.	12 anos	Formação Universitária e Profissional em Química e em Física
Flávio	Graduação em Física, Mestrado em Física.	17 anos	Fundamentos de Mecânica Clássica
Geana	Graduação em Matemática, Mestrado em Matemática, Doutoranda em Matemática	2 meses[23]	Cálculo Diferencial e Integral II
Ilma	Graduação em Matemática computacional, Mestrado em Matemática, Doutorado em Matemática.	4 anos	Geometria Analítica e Álgebra Linear
José	Graduação em Química Mestrado em Química Doutorado e pós-doutorado em Química.	12 anos	Fundamentos de Química, átomos, moléculas e interações
Márcia	Graduação em Bacharelado em Ciências da Computação, Mestrado em Engenharia de Produção.	23 anos	Programação de Computadores
Pâmela	Graduação em Química, Mestrado em Química, Doutorado em Química.	12 anos	Química Experimental I
Rosana	Graduação em Matemática, Mestrado em Educação.	1 semestre	Cálculo Diferencial e Integral I
Sávio	Graduação em Física, Mestrado em Física, Doutorado em Física.	17 anos	Tratamento e Representação de Medidas Experimentais

Fonte: *Currículo Lattes*, 2014, confecção de Portes e Resende.

É possível visualizar que a formação dos professores acontece em diferentes áreas dentro das Ciências Exatas. O tempo de atuação também é variável. Tomamos como pressuposto, *a priori*, que o grau de qualificação desses professores autoriza considerá-los como atores qualificados para a necessária interação com os estudantes. A formação mínima

[23] A professora Geana tinha acabado de assumir um cargo na universidade. No momento da pesquisa e da elaboração deste quadro, tinha apenas dois meses de experiência no Ensino Superior.

apresentada é o Mestrado, e vale a pena destacar que dentre os 11 professores expostos no Quadro 7, oito possuem o Doutorado, revelando um alto grau de formação acadêmica.

Mesmo assim, observamos que a interação entre professores e estudantes era pautada mais na distância do que na aproximação, visto que poucos estudantes conseguiam um rendimento satisfatório nas disciplinas cursadas. Então, é sobre a interação professores e estudantes que falaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

ASPECTOS DA INTERAÇÃO PROFESSORES/ESTUDANTES

A interação entre professores e estudantes universitários tem sido objeto pouco explorado na Sociologia da Educação, principalmente por parte de autores brasileiros. Como Coulon (1995c) enfatiza, alguns autores já tiveram a preocupação em desenvolver trabalhos etnográficos no interior da sala de aula, como Louis Smith, F. Erickson, Mc Dermott, Hugh Mehan, Sara Delamont, entre outros.

Esses trabalhos buscaram, por meio de um estudo etnográfico, compreender as relações concretas em que o processo educacional se desenrola. Sirota (1994) também desvela os acontecimentos no interior da sala de aula, com sua pesquisa etnográfica, e percebe que os fenômenos de êxito e de fracasso são muito complexos e dependem de diversos fatores, tais como da origem social dos alunos, da posse de capital cultural pela família, do conjunto de ações postas em prática na escolarização dos filhos, da compreensão pela família da estrutura, do funcionamento do sistema escolar e suas hierarquias, entre outros. Neste capítulo discutiremos as relações complexas do interior da sala de aula, na busca de desvendar, na cotidianidade, a "caixa preta" existente nas interações.

2.1 A sala de aula

Para Sirota (1994), na sala de aula a interação entre professores e estudantes pode levar a diferentes possibilidades para ambos sujeitos. Assim, o ator pode tornar-se estudante por meio da maneira que ele e o professor negociam as atribuições que concebem esse papel. Mas o que é a sala de aula? Como considerá-la? A sala de aula é uma complexidade permeada por práticas que vão sendo construídas no dia a dia. Assim como Sirota (1994), vamos considerá-la como uma organização social, onde acontecem processos interacionais, e como lugar de transmissão do saber. Entretanto, na sala de aula também se transmitem sentimentos que podem marcar os atores que nela atuam de forma durável, positivamente ou negativamente.

As interações parecem funcionar de forma natural, porque são rotineiras. Todavia, Coulon (1995c, p.108), apoiado na Etnometodologia, explica que as normas, os códigos, as idiossincrasias, a seleção e a exclusão universitárias "[...] operam em situações educativas práticas [...]." Em que consistem as interações? A interação é uma troca entre pares? Se

apenas um ator, professor ou estudante, utilizar-se da linguagem, ele estará interagindo? Em que circunstâncias essas interações acontecem? Como acontecem? Segundo Ferreira (1986, p. 956), em seu dicionário, interação seria "influência recíproca de dois ou mais elementos" ou "fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituírem-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro." É pertinente lembrar que existe uma corrente de pensamento denominada "interacionismo simbólico", que define a interação como "[...] uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo" (COULON, 1995a, p. 16). O significado é um dos principais elementos na compreensão do comportamento humano, das interações e dos processos. Essa corrente defende as pesquisas qualitativas, sendo o conhecimento sociológico concebido na experiência imediata.

É preciso pensar que a sala de aula é composta por rituais complexos que regem as relações. Para Sirota (1994, p. 12), "a interação é então o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto." Considerando essa afirmação, é possível pensar que são dois conjuntos de atores determinantes da situação escolar: os professores e os estudantes. Ocorre interação quando há reciprocidade entre professor e estudantes: nas falas ou nos comportamentos. Exemplo nesse sentido é uma situação em que o professor solicita que um estudante vá ao quadro-negro desenvolver um exercício, e esse se levanta e o resolve. Isso quer dizer que houve uma interação, em que uma das partes estimulou a outra; mesmo se o estudante não utilizou da linguagem verbal, ele se manifestou por meio de um comportamento. A interação não é refém de uma manifestação verbal. Também se expressa através de pequenos gestos produzidos pelas manifestações corporais dos atores. É o professor que acena com a cabeça de forma assertiva (ou não), é o estudante que coça a cabeça dizendo que não entendeu nada...

Deve-se pensar que tomar a palavra, interagir e dialogar fazem parte de um verdadeiro jogo na sala de aula, e as negociações constantes tornam-se parte do cotidiano. De um lado, o professor obtém o poder da palavra, da ordem e da disciplina. Por outro lado, existem os estudantes, que necessitam ter uma competência interacional, pois as regras são tácitas e a linguagem é "indicial" (COULON, 1995c). Para se tornar um membro competente, o estudante precisará desenvolver maneiras constantes de fazer um trabalho interpretativo ativo.

> Na sala de aula, não se trata unicamente de transmitir ou ensinar saberes, trata-se sobretudo de "fazer frente" à situação aprendendo os "macetes", os truques do ofício, a descobrir como se "virar", a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversa, os tabus... A vida da sala de aula será então

> considerada como um processo contínuo de negociações muitas vezes conflitivas, muitas vezes sutilmente implícitas. (SIROTA, 1994, p. 26)

Menhan (*apud* COULON, 1995b) defende a sala de aula como uma verdadeira organização social, onde professores e estudantes marcam as fronteiras interacionais da tomada de palavra. Conforme o pesquisador, o professor pode desvendar comportamentos preferenciais de classe, mesmo que inconscientemente, dependendo das aptidões do estudante em por em prática sua competência social. Dessa forma, pedir a um estudante para ler, mandá-lo ir ao quadro, passar em sua mesa, fazer-lhe uma pergunta, dar um exemplo com ele de participante, elogiá-lo e dar "dicas" são procedimentos ocultos que não são notados nos etnométodos locais, mas que fazem toda diferença, podendo construir sucessos ou desastres interacionais. Essas relações vão moldando identidades de professores e estudantes, em que determinadas expressões podem se tornar reais e incorporadas, pelos simples fato de algum sujeito tê-las pronunciado.

Neste ponto, vale salientar que a interação na sala de aula entre professores e estudantes comporta, sobretudo, relações de poder. Pode-se pensar aqui na dialogicidade que expõe Freire (1987) e quão forte se torna cada palavra que pronunciamos. Para o autor, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, visto que todas as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo. Dessa forma, o pensador está afirmando o diálogo não somente como contributo, mas como categoria *sine qua non* [24] do conhecimento. Por isso, a sala de aula é composta por um jogo de poder na tomada da palavra, nos olhares e nos gestos. A adaptação à Universidade dependerá de muitas disposições que os estudantes precisam apreender, e é isso que discutiremos no próximo tópico.

2.2 – A Universidade e seus códigos

> *O mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício.*
>
> (COULON, 2008, p. 100).

Coulon (2008), em sua pesquisa sobre a condição do estudante na vida universitária, afirma que o sujeito que ingressa no Ensino Superior deve passar do *status* de aluno ao de

[24] Expressão do Latim que significa: sem o qual não pode ser.

estudante. Isso quer dizer que ele deve mostrar seu *saivor-faire* [25], adequar-se às exigências acadêmicas no que diz respeito aos conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e conhecimentos. Segundo o autor, o estudante sofre várias rupturas e precisa se adaptar com o tempo, o espaço, as regras e o saber.

É necessária também a aquisição dos etnométodos locais e saber praticar as regras que mudam continuamente. Ser estudante implicaria ainda uma situação escolhida que tem como projeto de ação, o estudo. Não executar esse projeto e todas essas circunstâncias discutidas, poderia levar à construção fracasso metodicamente.

A transição do Ensino Médio para universidade exige que o estudante se torne autônomo e perceba que essa passagem é permeada por rupturas. Coulon (2008) assegura que essas cisões são simultâneas nas condições de existência, na vida afetiva e na relação pedagógica com os professores. Nesse ínterim, o tempo se encontra modificado: as aulas não têm a mesma duração, o ritmo de estudos é mais pesado e as provas acontecem em diferentes momentos. O espaço da universidade é maior, contando com uma infinidade de salas que precisarão ser memorizadas em cada disciplina oferecida. Mas as mudanças que causam maior impacto no estudante são com as regras e o saber. O público é heterogêneo: estudantes negros, pardos, brancos, vindos de escolas públicas, particulares, de famílias populares, da classe média, etc. E esse público precisa se adaptar às mesmas exigências intelectuais e institucionais. Iago relata sobre seu primeiro dia na UFSJ:

> **Iago:** Apresentação do curso em específico não tivemos não. Tivemos a acolhida que aconteceu no teatro do *campus* Santo Antônio, que ocorreu em conjunto com os calouros dos demais cursos. Lá no teatro os coordenadores e reitores se apresentaram e apresentaram alguns projetos da universidade como um todo. Agora, dentro do curso de Física, as apresentações ficaram restritas a cada matéria e não como um todo.

O estudante salienta que depois dessa reunião de calouros não houve outros tipos de fóruns de informações. As regras para empréstimo de livros da biblioteca, do laboratório, a localização das salas de aula, o horário das aulas, as regras de conduta, do currículo, dentre outras circunstâncias precisariam ser interpretadas naturalmente por esses estudantes. É nesse momento que Coulon (2008) descreve o tempo do estranhamento, considerando a entrada desse ator como "provisória", como um não estudante, mas "demandante" ao Ensino Superior.

---

[25] Termo de origem francesa para designar o conhecimento processual. Numa tradução livre possui o significado de saber-fazer.

O jovem que ingressa no Ensino Superior precisa aprender o ofício do estudante (COULON, 1995c). O fato de não se apropriar das circunstâncias que cercam e caracterizam a linguagem e da nova forma de organização das disciplinas interferem no grau de interação dos estudantes com o professor. Coulon (2008, p.207) assevera que

> Os novos estudantes têm que definir, de forma permanente, as novas situações que enfrentam ao entrar na universidade, em função de sua biografia pessoal e das definições burocráticas e intelectuais que o mundo universitário lhe impõe.

Cunha e Carrilho (2005, p. 216), de forma análoga a Coulon (2008), enfatizam que "[...] o primeiro ano da graduação ao curso superior é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. O modo como é vivenciada esta experiência depende tanto do apoio da universidade como das características individuais de cada um." As autoras pesquisaram o processo de adaptação no Ensino Superior e detectaram que o rendimento acadêmico pode ser afetado pelas vivências experimentadas no 1º ano do curso superior. Outros estudos mostram semelhante fenômeno, como dos autores Diniz e Almeida (2006) e Teixeira *et al.* (2008).

A universidade aparece, dessa forma, como algo novo a que o estudante terá que se adaptar. No início do período as interações são implícitas. As aulas são silenciosas e os estudantes parecem ser tomados por um medo, um receio ou mesmo respeito excessivo. Os professores também desconhecem seus estudantes, suas formas de comportar, vestir, falar, raciocinar, estudar. Desconhecem ainda de que capital escolar eles são portadores. A título de ilustração, a aula de Cálculo Diferencial e Integral I ocorreu três vezes por semana. Segundo nossos registros, durante três meses aconteceram 83 intervenções dos estudantes e 78 respostas da professora. Entretanto, somente 27 das intervenções foram efetuadas por estudantes da Licenciatura em Física. As outras foram realizadas por estudantes do curso de Química.

Marcos comentou, no início do ano letivo, na aula de Cálculo I, a propósito da professora Rosana: "Ah, vou embora, depois estudo pela *internet*, não entendo nada que essa professora diz", e Ivo indagou "por quê?" e Marcos respondeu: "Sei lá, parece que está falando grego!" Muitas manifestações parecidas com a de Marcos permeiam as primeiras aulas. Para Coulon (2008, p. 242), "[...] a instituição do trabalho intelectual dissimula o fato de que, para que seja realizado, ele necessita que se dominem os códigos formais de fabricação, reprodução e de exposição que são sua própria base [...]". Não entender "nada" do

que o professor diz impede o estudante de expor a sua dúvida ou até mesmo dialogar sobre o conteúdo estudado.

Eram poucos os estudantes que assistiam à aula de Tratamento e Representação de Medidas Experimentais, na qual o professor Sávio não fazia a chamada. Essa aula ocorreu uma vez na semana e eram poucos os estudantes que se manifestavam. Pelo registrado, durante três meses ocorreram apenas 20 intervenções dos estudantes e 17 respostas do professor. Luna esclareceu: "eu não entendo nada que ele fala, mas minha amiga entende, aí ela me explica depois. Se outra pessoa explicar eu entendo, mas ele [explicando] eu não entendo nada." Luna deixou claro que a explicação da amiga ela entendia, enquanto que a do professor, não. Luna não se sentia membro, no vocabulário da Etnometodologia, da comunidade em que estava inserida e não dominava a linguagem comum. Por isso, para conseguir interagir mais, teria que ter uma abertura por parte do professor, além de possuir um conjunto de modos de agir, um *savoir-faire*, conhecer os métodos capazes de criar dispositivos de adaptação.

No diálogo que segue os estudantes também falavam sobre a aula do professor Sávio:

> **Daniela**: Ele responde algo diferente da pergunta, por isso que eu nem pergunto. Ele me deixa confusa. Acho melhor ir na monitoria, eles explicam melhor que ele.
>
> **Gabriel**: Sávio é muito bonzinho, mas eu não entendo nada que ele fala. Eu não sei nada da prova.
>
> **Ivan**: A primeira prova eu entendi, a segunda, eu não fiz nada.
>
> **Gabriel**: E eu não estou estudando aqui, estou coçando![26]

É o "deixar para lá" do professor e dos estudantes que vai permeando as práticas e estruturando as desigualdades na sala de aula, instalando a impossibilidade de aprender. Um estudante competente "[...] será aquele que conseguir fazer a síntese entre o conteúdo acadêmico e as formas interacionais necessárias para a realização de uma tarefa." (COULON, 1995c, p. 124). Na aula de Fundamentos de Química - Átomos, Moléculas e Interações, Luna sofria com a mesma dificuldade: "Eu venho em todas as aulas, mas venho só por causa da chamada, eu não entendo nada que alguns professores falam! Ainda bem que existe a monitoria, senão eu não ia sobreviver". Nessa aula, oferecida no terceiro andar do prédio,

[26] Coçando, na linguagem dos estudantes, vem de "coçar saco", ficar à toa, sem fazer nada; ser "coçeba" é não fazer nada, ser improdutivo.

havia estudantes da Licenciatura e do Bacharelado em Física, e as manifestações de interação entre eles são 39 intervenções do Bacharelado em Física e quatro intervenções da Licenciatura em Física, números que discutiremos posteriormente.

Túlio não é um dos sujeitos dos quais a pesquisa se ocupa, pois se encontra no terceiro período; no entanto, está repetindo várias disciplinas em que diz "ter tomado pau" e assim interagiu com a pesquisadora e outros estudantes:

> **Túlio:** Eu não gosto deste professor, ele fala nada com nada... Você está vendo o porquê o curso é complicado? É muito conteúdo abstrato e pesado e olha que está no 1° período, depois vai piorando. Quem não vem bem preparado e sabendo o que quer e depara com esses conteúdos saí correndo! [Falando do professor Anderson]

Paulo é do 6° período de Física, de maneira semelhante a Túlio, estava sempre interagindo nas disciplinas e também reclamou: "Nossa! Quando eu entrei aqui pareciam estar falando outra língua! Aí diziam: Você pega a função de x^2... e eu, hãm?! Aí, deu greve. Na greve eu estudei para descobrir o significado do que os professores falavam." Paulo se sentia envergonhado de não saber nem o que era uma função do cálculo, por isso permanecia em silêncio nas aulas, e o grau de interação dele com a professora Rosana era ínfimo. Para Garfinkel e Sacks (1986, p. 237),

> Empreendimentos de aparência inteligível e específica de atividades cotidianas organizadas são feitos inevitável, única, e exclusivamente por falantes competentes, que podem fazê-los apenas e inteiramente através das particularidades de demonstrações notacionais em linguagem natural.

Por isso, um membro afiliado terá menos dificuldade de decifrar os códigos da linguagem. Paulo salientou: "Nas Ciências Humanas, dependendo da pergunta, a gente entende o que está perguntando, agora, a linguagem matemática é muito difícil, tem hora que eu não entendo o que está perguntando." Essa dificuldade faz parte da adaptação intelectual e os professores não dialogavam, não indagavam sobre o que os estudantes já sabiam ou não desenvolver. Essa falta de comunicação gerava lacunas no conhecimento e fazia com que o estudante não conseguisse entender os conhecimentos posteriores.

> **Ana Lúcia**: Você chega na universidade e fica perdido. No primeiro dia eles pedem para comprarmos uma calculadora científica e somos obrigados a aprender a mexer! A gente vê aquele monte de botões e se pergunta: e agora? Como que faz 10^{11}? A gente aprende fuçando! Está igual às normas

> da ABNT[27], ninguém do primeiro período sabe que existe isso não! Eles acham que somos obrigados a saber!

Ana Lúcia era uma estudante do curso de Química e em uma interação expôs seus sentimentos quando chegou à universidade. Para esses estudantes se afiliarem à universidade, faz-se necessário que entendam o que não é dito e vejam o que não é designado (COULON, 1995c). É preciso ainda que eles possuam um vasto conhecimento prévio de várias questões acadêmicas. O professor Sávio salientou: "Os estudantes advêm com muitas deficiências [do Ensino Médio] e no 1º período não sabem nada. Talvez pela prática do Ensino Médio ou pela difusão científica pelo País."

A professora Pâmela ofereceu a disciplina de Química Experimental I, no laboratório localizado no primeiro andar do prédio. A professora era vista, por parte dos estudantes, como "gente boa, mas enrolada, demora para entregar as notas, trabalhos... " Os experimentos eram práticos e feitos em grupo, o que fazia com que a interação entre estudantes estivesse presente. O nível de interação estudantes/professora também era considerável. Pâmela ia até as bancadas e perguntava se havia dúvida. Em um dos trabalhos que solicitou que os estudantes fizessem, advertiu: "Olha, eu não quero saber de referência da Wikipédia, não! Vamos pegar em livros, escrever o autor, as páginas, tudo nas normas da ABNT! Vamos colocar citações confiáveis." Os estudantes se olharam confusos, mas não retrucaram. São essas práticas cotidianas reificadas que vão cristalizando as relações de forma que os estudantes e professores não possuam um grau de diálogo necessário sobre as ações empreendidas. Analogamente, Ivan relatou: "Quando a gente chegou, a Rosana passou uma lista de coisas que eram para serem estudadas, ou seja, devíamos vir com esse conhecimento pronto do Ensino Médio, senão não conseguiríamos fazer a matéria de Cálculo."

O que acontece com o estudante que chega no curso de Física nas próximas chamadas do sistema de seleção? Ele consegue se afiliar? As respostas ficam evidentes na fala de Mateus:

> **Mateus**: Eu moro em Nazareno e estudava em Varginha. Aí, quando eu consegui vaga aqui, foi uma burocracia, por causa de documentos. Aí, demorei começar nas aulas e levei um monte de faltas. Quando eu comecei, as matérias iniciais eu não peguei, base de tudo. Só de falta eu já ia tomar pau, aí, já desisti [do primeiro período].

---

[27] ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. A ABNT é responsável pela publicação das Normas Brasileiras (ABNT NBR), elaboradas por seus Comitês Brasileiros (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE).

Mateus desistiu do primeiro período e no segundo semestre não conseguiu ser aprovado em nenhuma disciplina. É possível perceber, no cotidiano, que quem quer, por exemplo, cursar a disciplina de Cálculo, precisa apreender desde o início as regras, pois frases como "gente, vocês lembram como que resolve, não é?" ou "nessa equação temos que usar a regra da cadeia e nessa a regra do produto [apontando], lembram em Cálculo I?", estão presentes nas falas dos professores constantemente. Da mesma forma, o professor Edgar ressaltou: "Quem fez Cálculo I direitinho dá conta desta matéria rapidinho!", e Paulo retrucou: "O problema é que eu não fiz Cálculo direitinho não, larguei para lá."

Essa dificuldade de interagir por falta de conhecimento dos estudantes e reconhecimento dos professores parece permear a vida universitária de outros sujeitos também, como é o caso de um estudante do Bacharelado em Física, com 33 anos, que disse: "Eu saí do Ensino Médio e demorei para vir pra universidade. Esses que vêm direto é mais fácil de adaptar. Minha transição está sendo pior." Pelo relato, é evidente que o ingresso no Ensino Superior supõe que o estudante tenha um conhecimento prévio dos conteúdos aprendidos no Ensino Médio, mas nem sempre isso é possível. Ivan relatou que estava entendendo a aula de Ilma "até certo ponto": "Quando ela explicou como coloca aqueles números no quadro lá, eu não entendi mais nada, ela explicou rápido, de forma superficial, como se fôssemos obrigados a já saber, a já ter conhecimentos anteriores!" Neste mesmo dia, João também relatou que não entendeu nada: "Eu estava dormindo sentado!" Coulon (2008) enfatiza que

> Poucos professores se preocupam com a aprendizagem do ofício do estudante; eles sonham em ter, já a partir da primeira semana, estudantes "naturalmente dotados", já portadores daquilo que eles vieram aprender e para quem eles não teriam necessidade de ensinar os métodos de aquisição do saber.

De forma não dita, esses estudantes precisam incorporar novos métodos de compreensão dos processos pelos quais passam a construir uma nova identidade, sem que muito lhes expliquem professores ou mesmo instituição.

2.3 – Diferenciações e rótulos

O grau de interação também é fruto do tipo de professor, que não é neutro na relação educativa. O fato de o professor ser mais "aberto" ou mais "fechado", na linguagem dos estudantes, fazia com que eles se comunicassem mais ou menos. Da mesma forma, a atenção

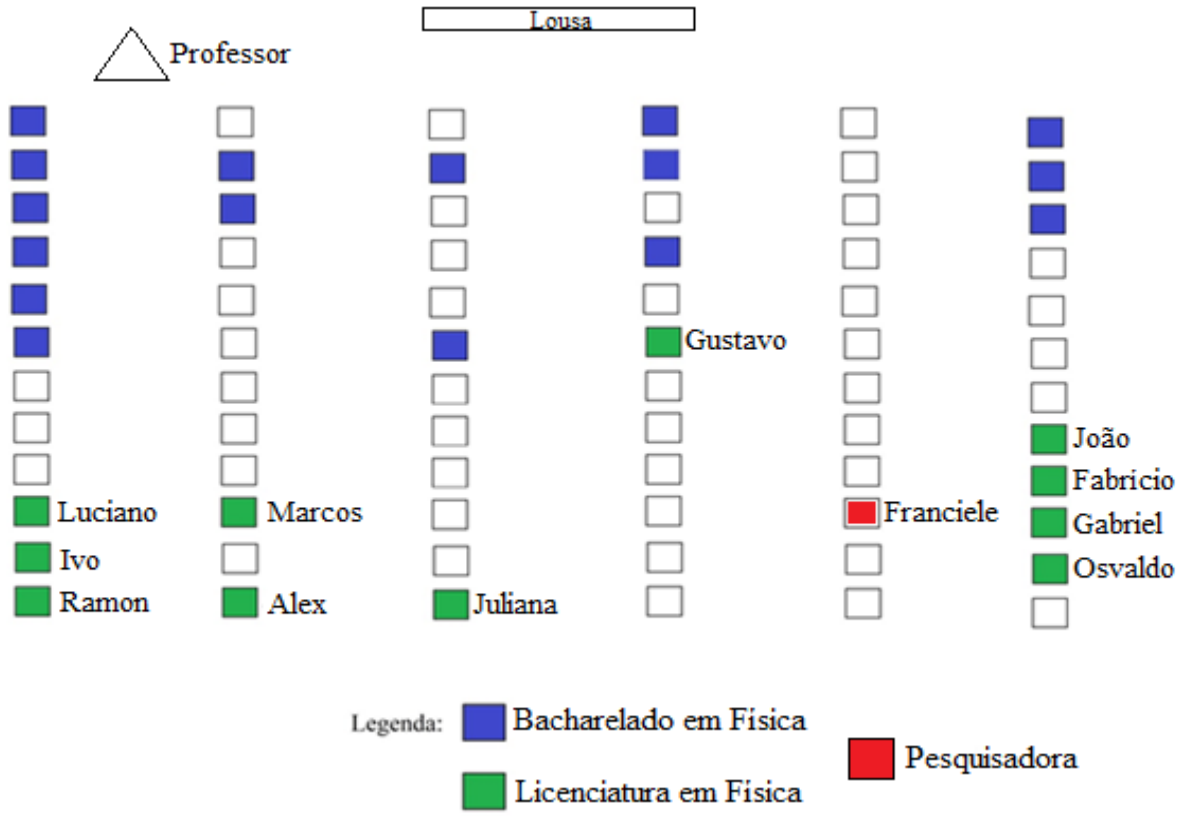
que um professor oferecia para determinado tipo de estudante produzia as diferenciações no interior da sala de aula.

A disciplina Fundamentos de Química - Átomos, Moléculas e Interações, do professor José, ocorreu duas vezes por semana, no segundo andar do prédio. Os estudantes do Bacharelado e da Licenciatura em Física frequentavam essa aula juntos, mas sentavam-se separadamente e não interagiam. Os estudantes do Bacharelado em Física sentavam-se à frente, manifestavam-se e faziam perguntas, como o índice de interação mostrou anteriormente. Já os estudantes da Licenciatura sentavam-se no fundo da sala, não se manifestavam de forma notável e eram “menos interessados”. Com isso, o professor José dava atenção para os estudantes do Bacharelado: ia às suas mesas, conversava, dava aula perto deles e falava baixo. Nas palavras dos estudantes,

> **Fabrício**: Parece que ele dá aula só para quem está sentado na frente! Eu não entendi nada que ele falou. O que ele falou?
> **Gustavo**: Eu sei lá!

No mapa a seguir é possível perceber como as posições são diferenciadas na aula do professor José. Os lugares ocupados por estudantes da Licenciatura se modificam em outras aulas do professor José, mas todos continuam sentados no fundo da sala. Já os estudantes do Bacharelado em Física não modificam seus lugares, sentando, quase sempre, na mesma cadeira.

Figura 1 – Disposições de estudantes



e professor na sala de aula[28]

Fonte: Resende (2014).

Como observado no mapa, um grupo de oito estudantes do Bacharelado em Física sentavam-se nas primeiras mesas do canto superior esquerdo da sala e recebiam atenção diferenciada por parte do professor. A posição do professor não se modificava na maior parte da aula: ele só assumia outros lugares quando ia ligar o computador, acender as luzes ou passar um conteúdo no quadro. Eu me encontro junto aos estudantes da Licenciatura, pois busquei compreender como eles se sentiam nessa posição na sala de aula. Além disso, próxima a eles eu tinha maiores oportunidades de observar as interações, a linguagem, os comportamentos, as atitudes, da forma que salienta Lareau (2012, p. 675): "[...] pesquisadores qualitativos querem entender como os indivíduos interpretam e compreendem um evento."[29]

Em uma aula, José falou para os estudantes resolverem alguns exercícios no quadro e apenas três estudantes do Bacharelado interagiam com ele. Gustavo retrucou: "Ah, não, esse

[28] O lugar da pesquisadora variava de aula para aula, na tentativa de compreender as complexidades envolvidas no cotidiano de cada estudante da Licenciatura do qual se aproximava a cada dia.

[29] A tradução é livre, de minha própria lavra.

José fala muito baixo! Parece que é só para os que estão sentados lá na frente!" Daí a importância da Etnometodologia para compreender os fenômenos ocultos em que se desenrolam essas diferenciações.

Em uma aula, os estudantes da Licenciatura saíram praticamente todos mais cedo, pois não estavam ouvindo e entendendo o conteúdo. Ao saírem, o professor José passou a lista de exercícios para a próxima aula. Os avisos importantes também eram realizados no final da aula. O fato de o professor dar importância para determinados tipos de estudantes, conscientemente ou não, fazia com que os outros sujeitos se sentissem "excluídos" das interações da aula.

Coulon (1995c, p. 66) salienta que "entre professores e alunos, há um conflito de interesses e desejos que nunca poderá desaparecer completamente." Esse embate também pode ser bem percebido nas nossas observações. As duas formas de se comportar na sala de aula, dos estudantes da Licenciatura e do Bacharelado, formavam duas redes de comunicação, semelhantemente ao fenômeno encontrado na pesquisa de Sirota (1994, p. 37):

> - uma rede de comunicação principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual alunos são efetivamente *sujeitos* de uma comunicação, pois participam, são interessados, valorizados e têm coisas a dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles;
> - uma rede de comunicação paralela que se refere à outra parte da classe. Esses alunos estão em uma posição externa à rede principal de comunicação, na medida em que não estão interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo portanto condutas de ilegalidade escolar ou de apatia (grifos da autora).

As atitudes e o desempenho do estudante tornavam-se cada vez mais consoantes às expectativas do professor. Durante as análises das notas dos estudantes, foi possível identificar que foram aprovados sete estudantes do Bacharelado em Física e cinco deles faziam parte exatamente do grupo que recebia maior atenção nas aulas. Vale salientar, que apenas Ivo, dos 19 estudantes da Licenciatura em Física, foi aprovado na disciplina do professor José. Ivo costumava ir à mesa do professor, depois que terminava a aula e expunha suas dúvidas. Além disso, é um tipo de estudante que se afiliou rapidamente, desenvolvendo ações de proximidade com a Universidade e tendo bons rendimentos em todas as disciplinas.

Nesse caso, poderíamos pensar, sem nos aprofundarmos, que as relações tecidas por esses estudantes do Bacharelado em Física que obtiveram aprovação podem formar uma rede (LATOUR, 2001). A rede, nesse caso, pode ser caracterizada como uma totalidade aberta capaz de crescer para todos os lados e direções, sendo seu único elemento constitutivo o nó.

Para Latour (2001), na composição de uma rede os atores se unem em função de interesses em comum. Utilizamos a metáfora da rede para compreender que, no caso do curso de Física, há uma importância em arregimentar fortes aliados, não só com os estudantes e professores, que são humanos, mas aliados com o que Latour (2001) designa por elementos não humanos, ou seja, com as carteiras da frente, com os livros da biblioteca, com os materiais do laboratório, com os cadernos de deveres, dentre outros. Os estudantes da Licenciatura em Física aparecem atados ao nó da rede, como se sentissem fracos diante do jogo da interação na sala de aula e incapazes de se aproximarem para tentar conquistar novos aliados.

A ação de distinguir os estudantes entre si também ocorria em outras disciplinas. Nos primeiros dias de aula, na disciplina de Cálculo I, os estudantes que se sentaram às mesas de trás reclamaram por não estarem enxergando o quadro. Mas, como a sala estava cheia, não teve como eles mudarem de posição. Assim, tinham dificuldade em ouvir o que a professora falava e copiar o conteúdo passado. Essa distinção entre estudantes não foi intencional por parte da professora, já que faltava espaço para eles se acomodarem à frente. Já na aula da professora Márcia, na disciplina de Programação de Computadores, a sala possuía mais mesas vazias à frente, e desde o primeiro dia letivo a professora estimulou os estudantes: “Gostaria que todos os estudantes se aproximassem e sentassem nas mesas da frente, vamos? Vem?” Alguns jovens da Licenciatura atenderam-na, outros, como Alex, Ivo e Mateus, preferiram continuar sentados nas últimas mesas. No decorrer das aulas, foi perceptível uma distinção entre os estudantes que sentavam às primeiras mesas e os estudantes que sentavam às últimas mesas: Márcia só sabia o nome dos estudantes que se sentavam à frente, a maioria era do curso de Química, dava exemplos com o nome deles nos exercícios e interagia mais com eles. Sentar às últimas mesas é uma ação de distanciamento por parte do estudante: ele fica mais longe do professor, tem menos contato, ouve mais barulhos vindos do corredor, tem mais oportunidades de se desconcentrar durante as explicações, entre outras circunstâncias. Ribeiro e Bregunci (1986, p. 72) pesquisaram sobre a interação em sala de aula, e os registros acusam que “de forma quase ritualística, os alunos fracos se localizam no final da sala, onde permanecem sem receber atenção, estímulos ou esforços [...]”.

Apesar dessa diferenciação, a professora Márcia empreendia esforços continuamente para ser justa com todos. No momento da avaliação, uma estudante da Química a chamou à sua mesa, Márcia foi e explicou-lhe uma questão da prova. Logo depois, disse: “Vou dar essa “dica” em voz alta, já que eu falei para ela!” Então, na aula de Márcia, quem não quisesse ser diferenciado, precisava participar de alguma forma. Em um exercício, João se manifestou e respondeu corretamente uma questão. Márcia parou a aula e perguntou “qual seu nome?” e ele

“João” e a professora “isso mesmo João, parabéns!” A partir desse acontecimento, João era constantemente estimulado por Márcia a participar: “João, me ajuda aí, olha esse exercício, me ajuda a interpretar? Esse enunciado está confuso?” e João “mas é isso mesmo, aqui não está falando nada de prova, é só de média.” A partir do momento em que o estudante fazia uma intervenção, corrigindo algum erro, se expressando e participando, Márcia mudava sua visão e começava a chamar o estudante para dialogar.

Na aula de Cálculo Diferencial e Integral I, o estudante João fez várias intervenções e respondeu corretamente quando era estimulado. A professora Rosana, então, salientou: “Não sei o que seria de mim sem esse menino na sala”. Esse discurso postulou que João era importante na sala e que sem ele a disciplina não funcionaria da mesma maneira. Ele era a promessa de interação com a turma.

O exemplo anterior pode ser tomado como um ato construtivo para o estudante, diferenciando-o do restante da turma, valorizando a sua participação e auxiliando-o positivamente na construção de sua identidade. De outra forma, a professora Ilma, na aula de Geometria Analítica e Álgebra Linear, oferecida do outro lado direito do prédio, estimulava respostas para um exercício. Alex, um estudante que tinha um nível de interação baixo com os professores, respondeu de modo correto. No prosseguimento da atividade, Ilma disse: “Alex chutou, agora vamos ver como realmente chegaremos nessa resposta”. Ouvindo esse estudante, ele relatou: “No dia que eu respondi certo ela falou que eu chutei! Fiquei puto! Não vou responder mais nada”. O efeito aqui é exatamente contrário àquele do caso de João. O grau de interação também está associado com a maneira de o professor aceitar e tratar a manifestação do estudante. São esses acontecimentos que vão sendo cristalizados nas atividades estruturantes habituais.

Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258) salientam que “[...] as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se autorrealiza.” O significado básico do conceito de “profecia autorrealizadora” é de que a predição feita por uma pessoa sobre o comportamento de outra chega a realizar-se. Diante disso, pode-se refletir que foram diversas situações que ocorreram no curso de Física, durante a interação entre professores e estudantes, em que esse conceito pôde ser afirmado. Nos casos relatados, o professor comunicou a sua expectativa, e o aluno interiorizou esta expectativa, entendendo-a como responsabilização.

Além das diferenciações, existiam os rótulos que eram encobertos e só eram conhecidos pelos seus efeitos. No desenrolar da aula de Fundamentos de Mecânica Clássica, o professor Flávio parou, ficou olhando para um estudante que chegava atrasado e disse: “Ah!

Você está aí ainda, meu filho? Pensei que já tinha aposentado [todos riram]!" Em outra aula, o mesmo professor olhou para um estudante sentado à primeira mesa e disse: "Galileu! Como você parece com Galileu!". Esse tipo de tratamento fazia o estudante se sentir acima ou abaixo das capacidades de indagar, manifestar, interagir e proceder, pois "[...] a pessoa se torna assim como a descrevem" (COULON, 1995a, p. 17). Assim práticas institucionais vão construindo as identidades dos estudantes. Thomas Good e Jere Brophy (*apud* COULON, 1995c, p. 99) analisaram o processo de rotulação no interior da sala de aula:

> 1. O professor espera um comportamento e desempenho específicos de determinados estudantes.
> 2. Por causa dessas expectativas diferentes, o professor se comporta de maneira diferente em relação aos diferentes alunos.
> 3. Tal comportamento do professor diz a cada aluno qual comportamento e qual desempenho o professor está esperando dele e influencia a imagem que tem de si mesmo, sua motivação e seu nível de aspiração.
> 4. Se tal comportamento do professor for constante e se o aluno não mostrar uma resistência ativa ou não manifestar qualquer mudança, terá tendência a adaptar seu desempenho e comportamento. Na medida em que se espera muito de um aluno, este vai alcançar um nível elevado; enquanto que o rendimento de um estudante de quem se espera pouco irá declinando.
> 5. Com o tempo, o desempenho e atitudes do aluno serão cada vez mais conformes às expectativas que foram depositadas nele no começo.

Pode-se refletir então que, para depositar expectativas em um estudante, o professor capta várias fontes de informação: notas, posições na sala, parecer dos outros professores, conversas, atrasos, manifestações e todo tipo de comportamento. São essas percepções que vão criando os modelos: o estudante "brilhante", o "lento", o "aplicado", o "falador", o "engraçado", o "palhaço" ou o "esperto".

Não são apenas os estudantes que possuíam rótulos. Os professores, do mesmo modo, também eram rotulados. A professora de Cálculo II reclamou: "Eu não queria dar três provas, mas me pediram, né?..." e Gustavo: "Ah! não, ela é muito preguiçosa!". "Chato", "preguiçoso", "gente boa", "pesadão", "*light*", "legal", "enrolado" eram designações que os estudantes davam para os professores[30]. Isso mostra que essas designações são produtos de construções sociais. Elas têm origem nas práticas desenvolvidas pelos professores junto a seus estudantes.

[30] A título de comparação, eis como alguns professores do Ciclo Básico do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- são definidos pelos estudantes: "enrolador", "ferrador", "anta", "irresponsável", "doutor que não dá aula" e ainda como "o que persegue", "que não gosta de aluno", "que não ouve" e "é o dono da verdade". (PORTES, 1993, p. 363)

2.4 - As negociações no interior da sala de aula

As interações não são feitas apenas por meio dos conteúdos em si, mas igualmente por meio de vários eventos extracurriculares. O cotidiano na sala de aula era permeado por negociações que merecem atenção especial, como é o caso de Ivan, relatando que conversou com o professor José, salientando que morava em Lavras, distante 85 quilômetros de São João del-Rei, e que "o ônibus costumava atrasar". José disse que não tinha problemas. Com o passar das aulas, José foi dando falta para Ivan e quando o estudante foi conversar, o professor disse que "não podia fazer nada". Ivan abandonou a disciplina. O mesmo aconteceu com Túlio, que também morava em Lavras, chegou atrasado para as duas avaliações de José, que não o autorizou a fazê-las. Túlio abandonou a disciplina. Nesse caso, além de uma negociação não cumprida, o professor desempenhava o papel de diferenciar aquele estudante que não morava na mesma cidade da Universidade. Ao chegarem atrasados e serem impedidos de entrar na sala, eles se sentiam excluídos e abandonados, reclamando: "Não acredito que preciso esperar até o próximo horário!".

A aula de José iniciava-se com mais estudantes, e com o passar das horas eles iam saindo da sala, e o professor passava a lista de exercícios ou dava avisos importantes no final da aula. Exemplo disso foi uma aula em que os estudantes faziam prova, iam terminando e entregando. Quando havia poucos estudantes na sala, o professor avisou que não haveria sua aula na próxima semana. Resultado: os estudantes que já tinham saído da sala compareceram para a aula seguinte. Essas negociações, muitas vezes não cumpridas, vão gerando indisposição e retraimento dos estudantes para o ato de dialogar. Como afirma Coulon (1995c, p. 82),

> Podemos pensar que, de cada vez que uma negociação falha ou não chega a se concretizar, o trabalho escolar não será efetuado ou será avaliado como insuficiente; eis, talvez, os primeiros passos em direção do fracasso escolar, que, nesse caso, poderia ser considerado como o fracasso de uma negociação na definição da situação.

Aconteceu também de o professor José faltar a duas aulas sem avisar. Os estudantes do Bacharelado em Física se perguntavam: "Será que aconteceu alguma coisa?" Já os jovens da Licenciatura se mostravam revoltados, como se pode perceber na fala de Gabriel: "Me falaram que quando ele acaba de dar a matéria ele não vem mais! Nem para avisar, pô, sacanagem! Ele não veio não, mas pode olhar que os filhos dele estão todos lá na sala

[referindo-se aos estudantes do Bacharelado em Física]". Assim, muitas vezes, os acordos não são nem feitos pelos professores, que agiam com poder e distância.

Existem as negociações partilhadas e as inexistentes, ou seja, aquelas em que os pares entram em acordo e aquelas que nem sequer são realizadas. Em uma aula, do mesmo professor, foi solicitado que os estudantes fizessem os exercícios do livro. Gabriel me explicou que José não deixava os capítulos e os exercícios xerocados na pasta, eles faziam parte de um livro que "estava sempre reservado" na biblioteca. Gabriel argumentou já ter tentado pegar a obra emprestada várias vezes e que não conseguia, então, desistiu. Os estudantes do Bacharelado em Física, os oito que se sentavam na frente, faziam os exercícios e tiravam dúvidas. Os demais da Licenciatura ficavam "à toa", pois não tinham material.

O que se observa nesse contexto é que a sala de aula é um espaço social em que os professores muitas vezes guardam uma tradição de autonomia e gramática próprias. Eram poucos estudantes que assistiam à aula do professor Sávio, como mencionado anteriormente. O professor marcou a avaliação, mas se esqueceu de deixar uma apostila de estudos no xerox. No dia da avaliação, os estudantes, cheios de dúvidas, argumentaram que era necessário que a prova fosse adiada, haja vista que a apostila não se encontrava no xerox. Sávio ficou furioso, retrucando: "Ah! vocês nem me conhecem! Meu nome é Sávio, prazer, tá?" Depois de muitas discussões, foi feito um acordo: a prova foi adiada. Nesse acontecimento fica evidente o jogo de acordos implícitos que são feitos dentro da instituição. Conforme Coulon (1995c, p. 82), a fim de negociar várias circunstâncias, professores e estudantes "[...] utilizam um certo número de técnicas: persistência, comparações, justificativas, evocação dos acordos passados que colocam em jogo a 'honra' da palavra dada, as promessas e as ameaças."

Realizou-se, no segundo semestre, a Semana da Física, com palestras e minicursos. Três professores liberaram os estudantes das aulas: Ilma, Flávio e Edgar. Dois não liberaram: Geana e Márcia. Cada sujeito da pesquisa foi para um curso diferente, além daqueles que preferiram não perder as aulas e, portanto, não fizeram nenhum minicurso. Os professores deixaram explícito que aqueles estudantes que levassem certificados dos minicursos, suas faltas seriam abonadas. Diante disso, optei por assistir às aulas, por ter um número maior de estudantes. Quatro aulas iriam ser realizadas: duas de Cálculo II e duas de Programação de Computadores. As duas professoras que não liberaram os estudantes ofereceram apenas uma aula e salientaram que iriam liberar a outra aula. Os estudantes se revoltaram: "Se eu soubesse que ia perder somente uma aula de cada disciplina tinha ido participar da Semana toda de Física!" Segundo eles, "era tarde demais para fazer a inscrição", e esses estudantes tiveram

apenas duas aulas na semana e perderam os minicursos. Ribeiro e Bregunci (1986, p. 18) asseguram que

> O relacionamento de pessoas é um processo contínuo e o professor está imiscuído nele. Ele tem uma realidade muitíssimo complexa a perceber. À medida que essa realidade flui rapidamente, o professor tenderá de buscar em si, os recursos de pensamentos, reflexão e decisão necessários a uma atuação eficiente.

A ausência das negociações compartilhadas na prática de ensino faz com que muitos estudantes se sintam como "figura menor" no poder que compõe a sala de aula, podendo até mesmo serem levados à desistência da disciplina por não terem oportunidades de se manifestarem. Em um dia de prova de Programação de Computadores, a sala foi tomada por um silêncio. A prova era denominada de SUB[31], uma espécie de recuperação. Um estudante da Química entregou a prova em cinco minutos. Márcia parou a prova e explicou que a nota da prova que iria prevalecer era da prova SUB e que quem só assinasse e entregasse iria tirar zero. Mas ela abriu uma exceção para esse estudante: "Vou fingir que você não veio e eu prevaleço com a nota da sua outra prova, mas o próximo que entregar vai ficar com a nota que tirar aqui nesta prova."

Assim como defende Bourdieu (*apud* NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009), as pessoas exibem, de forma permanente, comportamentos incorporados que permitem distinguir o pertencimento a um grupo social. Dessa forma, quando um professor não dá oportunidade de ser interrompido, ou não faz acordos, ou dá a última palavra sem negociações, ele se distancia do estudante, pois entre eles há o que Coulon (2008) chamou de "distância social". Exemplo nesse sentido é quando a professora Ilma começa o semestre passando as datas das provas e salientando que não seriam modificadas.

A Etnometodologia pressupõe um estado de espírito do pesquisador, que precisa deixar-se penetrar pelo estranhamento, e ainda observar com atenção situações banais que passam desapercebidas, os acontecimentos evidentes se tornam estranhos (COULON, 1995c). Por isso, fatos triviais como poder usar calculadora na prova, liberar a aula, mudar a data da prova, avisar quando vai se ausentar, dar notas em trabalhos, incomodar-se ou não com o estudante chegando atrasado, fazer chamadas são resultados de negociações que parecem naturais, entretanto geram as interações no currículo oculto.

---

[31] A SUB é uma prova, aplicada no final do semestre e é uma espécie de recuperação. Cada professor escolhia como iria aplicar a SUB, se iria dar o conteúdo do semestre todo nessa recuperação ou se iria colocar a SUB no lugar de apenas alguma das avaliações já feitas.

2.5 - Distanciamento x aproximação

A comunicação recíproca entre os atores depende da aproximação que um mantém com o outro, mas é sempre mediada pelo saber ou não saber. Como se pode observar na fala de um estudante do 6° período de Licenciatura em Física: "No Ensino Médio, o professor é um pai, no Ensino Superior é cada um por si e Deus por todos! Eu ainda estou querendo me adaptar. Você pode até começar com uma turma, mas depois toma pau e fica sem a turma." Essa expressão mostra o distanciamento entre os professores e os estudantes do Ensino Superior. Foucault (2005) afirma que não seremos punidos se estivermos adequadamente disciplinados. O sujeito passa anos na educação básica, sofrendo a disciplinarização. Quando ingressa na universidade, o professor se mostra mais distante, provavelmente por entender que o estudante já deve possuir a capacidade de se autogerir. Assim, ele exerce o poder, que para Foucault (2005) está ligado diretamente com o saber. Para o autor, o poder não existe, o que existe são as práticas ou relações de poder que se estabelecem na sociedade, sendo exercidas por meio da norma produzida. Aqueles estudantes não disciplinarizados são punidos: desistem por não se afiliarem de forma intelectual e institucional à universidade.

Aconteceu um professor faltar três vezes seguidas, sem avisar. Uma estudante advertiu: "Ah! O professor não veio e não avisou? É assim mesmo! Pode se acostumar! Bem-vindo à Federal!" É perceptível a falta de comunicação, diálogo, interação em várias circunstâncias no curso observado.

Como já mencionado, o estudante que chegava atrasado à aula do professor José não fazia a avaliação. Então, no dia da prova, um estudante chegou atrasado 15 minutos, com a mochila nas costas, recebeu um sinal negativo do professor e voltou para trás. As interações não verbais tornam-se parte essencial dentro do cotidiano, como mostra a pesquisa de Ribeiro e Bregunci (1986, p. 40):

> No caso do professor, verifica-se que todo um conjunto de informações é significativo: o aluno reage a um "muito bem" e a um franzir de testa. O que o professor fala algumas vezes é corroborado pela sua expressão fisionômica e postura corporal. A mensagem torna-se cristalina para o aluno.

O modo de o professor José gesticular, para o estudante, mostra seu distanciamento, como se quisesse expor que "não há conversa, volte, é proibido a sua entrada nesta sala". Ilma é um exemplo de professora que estimulava a participação do estudante o tempo todo durante a aula, fazendo perguntas: "Quais são os vetores que posso usar? Vocês concordam comigo

que calcular dessa forma é mais difícil? O que vocês acham? Está certo? Onde está o foco e a direção da reta diretriz? Vocês querem usar a mesma estratégia ou outra estratégia?" Quando os estudantes não respondiam ao incentivo, a professora apontava para algum, principalmente para aquele que estivesse chegando atrasado: "Ei, você aí, fala um vetor qualquer."

Em contrapartida, Ilma se mostrava pouco aberta ao diálogo para questões extracurriculares. Sua aula era tomada por um silêncio infinito, a ponto de se ouvirem as moscas voando no interior da sala. No primeiro dia de aula, Alex murmurou com Marcos no fundo da sala. De súbito, se assustou com o grito de Ilma: "Ah! Eu esqueci de falar, como eu abono faltas, não gosto que ninguém me incomode! Não importo que o aluno saia da sala! Vou ficar muito mais feliz, pois quem ficar aqui tem que participar, conversa me incomoda, tá? [apontou para Alex]" A partir desse dia os estudantes passaram a se retrair mais e nem mesmo trocavam ideias sobre os exercícios com os colegas. Até eu, como pesquisadora, passei por situações parecidas. Ivo me perguntou se eu iria continuar minha pesquisa em 2015. Ivo era um estudante que quase não interagia comigo, inclusive ele nem quis responder boa parte do meu questionário; por isso, quando ele resolvia interagir, eu não poderia ignorá-lo. A aula não tinha começado, faltavam cinco minutos. Quando fui responder a ele, Ilma olhou para nós e gritou: "Vamos começar?" Não consegui explicar para ele. Bastava um estudante sussurrar que ela gritava: "Quem estiver conversando pode sair!" E o silêncio se fazia presente novamente.

Em uma aula, Ilma desenvolveu uma questão que ocupou todo o quadro:

> **Marcos:** Vai cair uma questão dessas na prova?
> **Prof.ª Ilma:** Claro!
> **Estudante do Bacharelado:** Mas é muito grande!
> **Prof.ª Ilma:** Mas só vai ter duas questões dessa na prova.
> **João** [murmurando com um colega]: Ela demora uma hora para resolver esse exercício, como vamos resolver dois na prova de uma hora e cinquenta minutos?
> **Marcos:** Qual a matéria da prova mesmo?
> **Prof.ª Ilma**: Ah! Já falei um monte de vezes! Vou entregar a outra prova corrigida e os e exercícios extras, se tiver algum problema, escrevam no papel e me entreguem, depois eu penso e avalio o que faço, preciso de tempo para raciocinar em casa.

Apesar da oportunidade que Ilma ofereceu aos estudantes de exporem no papel as manifestações que acharam pertinentes sobre a avaliação corrigida, a professora não ouviu as reclamações sobre as questões extensas a serem desenvolvidas na prova. No dia dessa avaliação, estudantes reclamavam: "Poxa, está difícil!" Um estudante da Engenharia

Mecânica solicitou três vezes: “Ó dona, por favor, dá uma dica no número dois aí.”, e Ilma: “Ué, é um número que vai formar uma paranormal e eu não posso falar mais!” Os estudantes se sentiam perdidos e sem saber o que fazer. Antes da prova, as dúvidas estavam aparecendo, contudo, se os estudantes não forem respondidos sobre elas, suas capacidades de prosseguir no curso se tornarão menores, como neste diálogo com um estudante do Bacharelado em Física:

> **Estudante:** Por que o seno é negativo?
> **Prof.ª Ilma:** Ué, porque sim, porque o desenho está falando...
> **Estudante:** É porque quando você soma, muda o quadrante?
> **Prof.ª Ilma:** É exatamente isso, vamos testar então! [E começa a fazer testes de soma para ver os sinais]
> **Prof.ª Ilma:** Ah... não sei! Tem que fazer com calma! Depois faremos! Vamos focar na aula.

Além de não responder às questões que não pertencem à grade curricular, João reclamou: “Ela é muito preguiçosa! Esse final de semana mandei e-mail para ela falando que meu livro estava faltando o capítulo dois e ela respondeu: ‘Tenta baixar de novo’, eu tentei e mandei de novo [e-mail] falando que não consegui, ela não me respondeu, nem me mandou o livro.” Com efeito, dos onze estudantes que se matricularam nesta disciplina, apenas dois conseguiram obter aprovação. Coulon (2008, p. 167) expõe que “o abandono pode ocorrer quando vínculos ainda frágeis são desfeitos.” Por isso, não conseguir contornar situações constrangedoras e se sentir não ouvido e ameaçado podem ser caminhos que levam às desistências.

Nesses casos, pode-se ressaltar minimante que existem professores que são “trânsfugas interculturais” e há aqueles que são “oblatos”, conceitos utilizados por Vieira (1999). Os professores “oblatos” são aqueles que negam um passado, repudiam que já foram estudantes e que já possuíram a cultura universitária estudantil. O professor se mostra distante culturalmente do estudante e há um rio separando essas culturas. Já os professores “trânsfugas”, eles aceitam sua nova cultura de professor universitário, mas não rejeitam a antiga: a de ter sido estudante. Sendo assim, conseguem fazer a síntese entre os vários mundos que habitam e são híbridos.

Por isso, o professor se mostrar distante do estudante não é a regra no curso de Física. Sob outra perspectiva, havia aqueles professores que procuravam compreender o estudante e “trocar ideias”, como é o caso do professor Edgar, em sua aula de Física Experimental I, que aconselhou Ivan, que se preocupava em chegar atrasado: “Eu já fui aluno do noturno e sei

bem o que é isso, pelo menos na minha aula pode ficar despreocupado, tranquilo!" Isso fez com que Ivan se sentisse mais "aliviado", vendo Edgar como a figura de um professor com o qual se podia "contar". É essa relação de confiança que possibilitava que a interação pudesse estabelecer-se de forma duradoura.

Contudo, o que mais chamou a atenção no caso do professor Edgar é que ele conseguia ser "amigo" e autoridade ao mesmo tempo. Paulo defendia que o professor Edgar "descascava" [32] os estudantes. Segundo Paulo, "Eu copiei um relatório de um menino que faz aula de tarde, com outro professor, ele tirou nove. Aí o Edgar pegou meu relatório e falou 'só não dá para cortar seu nome, o resto cortei tudo, está muito confuso, faz de novo!'" Essa atitude demostrou que para ser um professor que interage, corrige os trabalhos assiduamente, fala com firmeza, estimula à busca do conhecimento, não precisa que ele proceda de forma distante e fria.

A aula de Rosana era corrida, nas palavras dos estudantes: "Não temos tempo de respirar". Todavia, foi considerada pelos jovens como alguém próximo, uma professora "gente boa": "Tomara que a Rosana não saía, não. Você acha que os outros professores são iguais a ela? Ela ajuda a gente, dá matéria, explica, não falta..." Depois, Rosana comentou que não conseguiu passar no concurso para se efetivar, ficou em 3° lugar. Alex disse: "Um abaixo assinado resolve para você ficar? [risos]" Mesmo Rosana passando o cálculo de forma corrida, dando muitos conteúdos a serem memorizados, os estudantes a julgaram como aquela que "dá atenção", "se preocupa", "não falta às aulas", exceto com motivos graves, "que ouve as manifestações e as compreende". A professora também aconselhava os estudantes a não desistirem da disciplina. Ela argumentava que, mesmo o estudante não se sentindo capaz de recuperar, não era para eles deixarem de assistir às aulas, porque se fossem repetir Cálculo, eles poderiam se sair bem melhor do que se parassem de assistir às aulas.

Márcia também era considerada como "uma professora em que se podia contar". Para exemplificar, em uma aula os estudantes pediram para Márcia adiar a prova, para eles terem mais tempo de estudar e por meio de um diálogo ela aceitou. Outra situação foi o caso em que um estudante da Química, que é militar, relatou que ficou três semanas viajando e depois estava "viajando" nas aulas: "Perdi muita matéria, tem professor que ajuda, tipo os professores do laboratório, agora tem uns que não estão nem aí! A Márcia é gente boa, mandei uma mensagem para ela, e ela disse que ia conversar comigo, que não tinha problemas em repetir a prova." Quando o estudante sentia que ao seu lado havia o apoio do professor, ele

[32] Descascar no sentido de "pegar pesado, não dar moleza".

conseguia se afiliar mais rápido. É como se o professor despertasse no estudante o sentimento de se sentir membro do curso.

Na pesquisa, foi observado que depois de feriados prolongados ou dispensas da aula, muitos estudantes abandonavam o curso. Depois de uma aula a que Ilma não compareceu, Carlos não voltou mais às aulas. Coulon (2008) também identificou abandonos após longos períodos de interrupção de estudos. Isso acontece porque os estudantes não se arriscam a retornar ao mundo universitário no qual se sentem estrangeiros.

2.6 - O gosto pela reprovação

Existem os professores que parecem possuir o gosto pela reprovação, como se isso fosse algo positivo, um elemento fundamental da afirmação do poder instituído. Esse fato marcava as falas dos estudantes:

> **Paulo** [6° período de Física]: Os professores gostam de reprovar! Quantas vezes já ouvi os professores falarem: "Minha matéria aprova 1% e reprova 99%". Eles acham bonito sair falando isso pelos corredores!

Essa forma de proceder também influenciava a interação, pois esse tipo de professor era mais "fechado", e na disciplina dele os estudantes não "tinham saída", não fazia diferença se interagiam, se perguntavam, se dialogavam ou não. Importava que era "difícil" e que seriam reprovados de uma forma ou de outra. Exemplo disso foi a fala do professor Flávio, no primeiro dia de aula, ao presenciar um estudante arrastando a cadeira ao chegar atrasado: "Essa disciplina reprova todo mundo, principalmente quem chega atrasado!" Esse discurso já trouxe para os estudantes a vontade de abandonar a disciplina, nas manifestações deles em que fui testemunha, já que seriam todos reprovados. Parte da construção do fracasso pode ser vista, muitas vezes, como consequência de desastres relacionais entre professores e estudantes.

Esse gosto pela reprovação parece não vir apenas do curso de Física, pois um estudante da Engenharia Mecânica comentou que "um professor da Engenharia zerou a prova de todo mundo que a fez a lápis. Deu a maior confusão! Os alunos fizeram revoltas e conseguiram tirar ele da Engenharia. Ele foi obrigado a dar notas para nós. Só que deu falando assim: 'Estou passando as notas porque eu quero e não porque vocês mandaram'". Ter fama de professor "pesado" e que reprova parece trazer um prestígio nas Ciências exatas.

Os cálculos da aula de Geometria Analítica e Álgebra Linear eram extensos, e durante a aula Ilma solicitava: “Vamos, me ajudem a calcular na calculadora aí.” No dia da avaliação, ao entrarem na sala de aula, os estudantes se depararam com a escrita na lousa: “Não pode usar calculadora”. O fato ser proibido o uso da calculadora, durante a avaliação, fazia com que o tempo para resolução dos exercícios fosse ínfimo, já que, além de entender o contexto do exercício e resolvê-lo da maneira correta, o estudante ainda precisaria fazer extensos cálculos com as operações básicas[33]. Conforme João, “Ela gosta mesmo é de ferrar”.

Dessa forma, podemos refletir com Paulo Freire (1987) quando o autor defende a ideia de opressores e oprimidos. Opressores são aqueles que possuem o poder da palavra, que dão a sentença final, que não dialogam, aqueles que atuam, disciplinam e pensam. “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça.” (p. 17). O autor defende que a relação educador/educandos, em qualquer nível de escolaridade, são narradoras: narração de conteúdos e saberes que o tornam algo estático. Aos educandos, vistos como recipientes a serem “enchidos” pelo educador, cabe a tarefa de memorizar mecanicamente, respeitar e calar. Eis a concepção do autor de “educação bancária”, em que os estudantes são depósitos em que se preza a “cultura do silêncio”:

> a)o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b)o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c)o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d)o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e)o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f)o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição:
> g)o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h)o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> i)o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> j)o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

A opressão não levará ao desenvolvimento crítico, ao pensar e ao agir do estudante. Ao contrário, será fonte de ameaça à libertação, ao questionamento, à reflexão e à construção conjunta do conhecimento. Freire (1987, p. 37) traz a ideia da educação libertadora,

[33] Operações básicas entendidas como soma, subtração, adição e divisão.

evidenciando que "[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação." A falta de diálogo no curso de Física e o gosto do professor pela reprovação dos jovens dificulta a adaptação deles no Ensino Superior, já que, como já mencionado, a cotidianidade é formada por regras tácitas e códigos a serem decifrados.

Para Freire (1996, p. 113), ensinar exige saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, consciência do inacabamento do ser, bom senso, convicção de que a mudança é possível e, enfim, ensinar exige querer bem aos educandos. Freire (1996, p. 141) argumenta ainda que se pode confundir seriedade docente e afetividade. "Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar."

Na nossa pesquisa, parece haver uma impossibilidade de interação já nas primeiras manifestações dos professores, em suas expressões "naturalizadas" em um cotidiano no qual não se percebe o outro como um aprendiz, como um sujeito de conhecimento, como alguém que tem uma leitura do mundo antes de entrar na universidade, mas como um elemento de confirmação de uma trágica estatística que tem de se confirmar para comprovar o que a prática que leva à reprovação tem estabelecido como modelo, visto na expressão cotidiana do "é assim mesmo no Cálculo", por exemplo.

2.7- O que é ser "puxa-saco": aproximação e apropriação do conhecimento

As relações na sala de aula são compostas por comportamentos rotineiros, nos quais ocorrem a dominação dos professores e a subordinação dos estudantes. A interação entre esses sujeitos parece natural, porque se tornou reificada. No entanto, os dados analisados da pesquisa autorizam a mostrar que as "sutilezas" que regiam os comportamentos de professores/estudantes podiam distinguir aqueles estudantes que se apropriavam do conhecimento e aqueles que não obteriam aprovação na disciplina, ou seja, as divisões daqueles estudantes que se aproximavam mais do professor e daqueles que se mantinham distantes eram construídas no dia a dia, de forma intencional ou não. Isso quer dizer que, aqueles que "adulavam" mais o professor tinham mais chances de se afiliar, pois essa era uma "competência interacional" edificada pelos parceiros no decorrer das interações, na linguagem de Hugh Mehan (COULON, 1995c).

Para Hugh Mehan (*apud* COULON, 1995c, p. 163), a competência interacional permite ao estudante participar, com sucesso, da comunidade da sala de aula e "[...] não é conduzida independentemente das circunstâncias sociais em que se produz." Com suas pesquisas etnográficas, o autor identificou que essa competência comporta dois aspectos, a saber:

> a) por um lado, um aspecto de comunicação que dita ao aluno sua conduta em função dos acontecimentos da sala de aula e permite-lhe participar dos procedimentos adequados estabelecidos para pedir a palavra, falar em sua vez, etc.;
> b) por outro, um aspecto de interpretação das regras da sala de aula: nunca é fornecido o modo de emprego das regras, quer sejam intelectuais ou de comportamento. As regras oficiais, tais como "não correr na sala de aula", "apresentar-se limpo", "respeitar os outros", são muito gerais e não dizem como se deve respeitá-las. Têm uma dimensão tácita que exige ser interpretada pelo aluno que deve aprender seus pressupostos sociais implícitos.

No caso do curso de Física, o estudante ter competência interacional para saber o momento certo de perguntar durante o exercício, questionar o professor no término da aula, conseguir participar de pesquisas em conjunto com o professor, obter o livro de exercícios mais requisitado da biblioteca, sentar-se nas mesas da frente, interromper o professor corrigindo uma atividade, apresentar-se pontual e interessado, entregar os exercícios solicitados e manter-se em silêncio durante as explicações são ações que permitem a ele aproximar-se melhor dos professores e consequentemente obter melhores rendimentos.

Como descrito no tópico anterior, na disciplina do professor José, formada por estudantes da Licenciatura e Bacharelado em Física, foram aprovados sete estudantes do Bacharelado e um estudante da Licenciatura. Dos sete estudantes do Bacharelado, cinco sentavam-se à frente em todas as aulas e mantinham um contato mais estreito com o professor, que falava baixo e próximo a eles, passava em suas mesas e dava "dicas" diversas. Essas trocas estabeleceram um sentimento de compreensão mútua, fazendo que com esses estudantes se afiliassem e construíssem a significação de seus atos. Se por um lado esses estudantes eram bem vistos pelos professores, por outro lado eram caracterizados pelos outros estudantes, que se mostravam distantes, de "puxa-sacos", "bajuladores", "baba-ovos", "paga pau" e "aduladores", como era perceptível na fala dos estudantes:

> **Túlio**: Sou do terceiro período e estou aqui repetindo Cálculo! O professor era louco! Quando a gente entra de calouro na universidade, todo mundo vem falando: Cálculo é difícil, Cálculo é difícil! Até os professores! Aí o

> psicológico fica meio abalado, já. A sala é cheia no começo, mas no final não fica quase nenhum! No Cálculo passado deve ter formado uns cinco, só os puxa-saco! Os professores gostam de ferrar todo mundo!
>
> **Juliana**: Os alunos da Física Bacharelado ficam o dia todo na universidade, estudando. O curso deles é integral, eles têm tempo, por isso o José puxa saco deles. Nós, da Licenciatura, não. Não temos tempo!

Houve casos em que uma aproximação do professor, mesmo que mínima, fez diferença no rendimento do estudante: após o término da aula, um estudante da Química foi conversar com o professor Sávio e reclamou que trabalhava o dia todo e estava sem tempo de estudar. Sávio não disse nada e se retirou da sala. Posteriormente, ao encontrar comigo nos corredores da universidade me indagou: "Você sabe o nome daquele aluno da Química que estava reclamando sobre seu trabalho?" Eu respondi que não e indaguei o porquê. Sávio argumentou: "Porque eu ia olhar as notas dele com mais cuidado". Semanas depois, encontrei com o estudante que me relatou: "Poxa, passei raspando[34] na disciplina do Sávio, nem sei como fiz isso! Minhas notas estavam muito ruins!"

A professora Márcia interagia melhor com estudantes que se sentavam às mesas da frente e que questionavam. No dia de entregar as provas corrigidas, Márcia disse ter corrigido apenas algumas provas e deu exemplos: "Raísa, você errou uma coisa boba! Fabiana, você tirou nove!" e João disse "Ela é puxa-saco, corrige as provas das meninas lá da frente primeiro! Nem corrige as nossas aqui do fundão!" Os estudantes que sentavam à frente conseguiram obter bons rendimentos na disciplina.

Ivo era um caso diferenciado, que manteve relações com os professores de forma engenhosa, fina, miúda, sutil e eficaz. Não se sentava à frente e não questionava constantemente durante os exercícios; entretanto, ao final da aula, ia à mesa do professor e perguntava sobre suas dúvidas. Não falava mal de nenhum professor e mesmo quando não gostava da forma de ensinar de algum deles enfatizava: "Prefiro não comentar". Essa forma de proceder fez com que ele obtivesse bons rendimentos em todas as disciplinas cursadas.

O que importa deixar claro aqui é que os estudantes que eram distantes do professor faziam uma análise sociológica dos estudantes mais próximos, porque percebiam que essa proximidade fazia diferença na construção do sucesso do sujeito. Então, o jovem próximo do professor recebia caracterizações de acordo com sua maneira de se comportar. Assim, temos aqui um fenômeno etnometodológico por excelência: a reflexividade dos atores, tendo em

---

[34] "Passar raspando" no sentido de quase não conseguir, passar com nota na média. Também costumam falar em "passar empurrado".

vista que atores comuns interpretam suas ações e, ao mesmo tempo, “resistem ao cálculo científico” (COULON, 1995c, p. 26).

Da mesma forma que nós, sociólogos, identificamos esse processo construído nas ações cotidianas, os próprios atores também compartilham uma visão de mundo: “o fato social não é objeto estável, mas produto da atividade contínua dos homens que colocam em ação *savoir-faire*, procedimentos, regras de conduta, em suma, uma metodologia empírica que dá sentido a essas atividades e cuja análise constitui, segundo H. Garfinkel, a verdadeira tarefa do sociólogo [...]” (COULON, 1995c, p. 19).

2.8 - Relação universitária: limites e possibilidades

Neste tópico, discutiremos os limites e as possibilidades de os estudantes construírem o sucesso ou o fracasso no curso de Física a partir da relação que eles mantinham com os professores e a universidade. Aqui, tomamos a sala de aula e a relação com os professores como elementos reais, atuantes e mobilizadores no que se refere à busca pela sobrevivência no mundo universitário.

Portes (2001), ao pesquisar sobre as trajetórias escolares e as vivências de estudantes pobres dentro da UFMG, que conseguiram ingressar em cursos altamente seletivos, traz contribuições no que diz respeito às condições que esses estudantes enfrentam para se afiliar. O autor expõe que a entrada na universidade é um período “base” em que o estudante terá que aprender, além dos conteúdos necessários para o rendimento acadêmico, uma gama de procedimentos facilitadores para uma permanência menos difícil naquela instituição. Por isso, o sujeito precisará responder rapidamente às exigências simbólicas do seu curso, pois a afiliação é complexa e envolve múltiplos fatores. Para esses jovens, entrar na universidade representa a inserção em um novo mundo, socialmente diferente da experiência vivida. Além disso, significa abrir portas para interação com práticas culturais legítimas. O trabalho de Portes (2001) demonstra os sacrifícios pelos quais estudantes, em situação financeira precária, precisavam enfrentar para se manterem na universidade:

> [...] Viver a vida universitária requer do estudante pobre manipulação eficiente de algumas circunstâncias básicas, como dar respostas às necessidades econômicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do *campus*), aceitar e se fazer aceito pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de aula e não se descuidar jamais do rendimento acadêmico. (PORTES, 2001, p. 260)

Portes (2001) salienta que, com o passar do tempo, os jovens vão percebendo que, apesar das situações econômicas, precisam se envolver mais com as atividades culturais da Universidade. Há uma falta de comunicação da universidade com os estudantes, o que dificulta o acesso a certos espaços. O autor analisa três circunstâncias na vida acadêmica dos jovens: o relacionamento com os colegas, a relação com os professores e o desempenho acadêmico. Afirma que a relação com os colegas é um movimento complexo, que vai se afunilando muitas vezes, devido às habilidades do sujeito que ajudam nas interações. O autor enfatiza que o professor é um elemento fundamental para a afiliação do estudante, essa relação será definida em função das experiências dos jovens e sua evolução psíquica, de forma inicialmente cautelosa e posteriormente estratégica. Também confere importância à atuação do estudante na sala de aula, sendo o "[...] lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores). Mas é também um espaço de esperança e de possibilidades de manifestação e construção de conhecimentos necessários para se enfrentar a 'vida lá fora'." (PORTES, 2001, p. 240)

As vivências conduzidas pelos estudantes no interior do mundo universitário descritas por Portes (2001) revelam o quanto esse espaço é de difícil ocupação, permeado por práticas locais e interativas de categorização e interpretação. Os dados manifestados no curso de Física, em primeiro lugar, permitiram mostrar a sala de aula como um espaço complexo, regido por manifestações materiais e simbólicas. Entretanto, também é um lugar significativo, em que o estudante poderá se expor e conquistar ou não esse território. Além disso, é um espaço de poder, de saber, de ajuda, de solidariedade e de conflitos.

Quando o estudante ingressa no Ensino Superior, sua posição na sala de aula, nestes primeiros meses, é a de observador. Os 19 sujeitos pesquisados preferiram, neste momento, sentar-se no fundo da sala, observar, falar pouco e perguntar quase nada: um não conhecia o outro. Com o passar das semanas, alguns foram criando possibilidades de interação, o que não deixa de ser uma das condições para se afiliar.

Os grupos começaram a se formar e foram denominados pelos estudantes de "panelas". Esse agrupamento de sujeitos, aqui, foi formado pelas questões em comum, pelas afinidades: turma do fundão, grupo das meninas, turma das saídas nos finais de semana, entre outras. Há, ainda, aqueles que permaneciam isolados, ou aqueles que participavam um pouco de cada grupo. Fazer parte de um grupo é uma possibilidade de se sentir membro do local ocupado, pois os sentimentos poderão ser compartilhados, os estudos poderão ser discutidos e as informações divididas.

Contudo, fazer parte de um grupo que não se sente afiliado não é condição para não ser membro da comunidade como um todo. Exemplo nesse sentido é o caso de Ivo e Marcos. O grupo no qual eles se faziam presentes era da "panela do fundão", composta por Mateus, Alex, Luciano e Ramon, estudantes que não empreenderam esforços para se manterem no curso. Estes quatro estudantes chegavam atrasados às aulas, saíam mais cedo, não copiavam o conteúdo, não faziam os exercícios, "matavam" aula, não frequentavam monitoria e biblioteca. Ivo e Marcos tinham comportamentos diferentes: prestavam atenção às aulas, copiavam o conteúdo, eram pontuais, expunham suas dúvidas e frequentavam monitoria. Nesse caso, as ações de afiliação não eram compartilhadas por todos do mesmo grupo de colegas, ainda que todos conhecessem os efeitos delas para o processo de permanência na Universidade.

A relação com os demais sujeitos da mesma turma é condição importante para se adaptar às novas exigências acadêmicas. Dos 19 estudantes pesquisados, temos apenas três mulheres, e essas formaram um grupo: sentavam-se próximas, interagiam, procuravam se reunir nas avaliações e nos trabalhos do laboratório. Prova dessa afirmação foi a fala de Luna quando disse: "Eu não entendo essa matéria, mas Daniela me explica melhor depois." Daniela levava a efeito esforços para se afiliar intelectualmente, reunindo-se no final de semana com várias colegas de turma, até mesmo de outros cursos, para estudar. Esses encontros também geravam tensões e desentendimentos, como se pode observar na fala da estudante: "Eu reuni com a Raika, da Química, para estudar essa matéria [Programação de Computadores] e sem querer eu fiquei com a apostila dela e ela com a minha, nós trocamos. Quando fui devolver a dela, ela disse que não estava com a minha. Todos os exercícios que eu já fiz estão lá e eu sei que ficou com ela, mas deixei pra lá." Esses conflitos também faziam parte das possibilidades de crescimento dentro da Universidade e aguçavam nos estudantes os cuidados de si. Afinal, estão em um campo de competição.

A relação com os professores é também uma possibilidade de construir o sucesso no curso. Porém, como exposto anteriormente, essa aproximação entre sujeitos diferentes, considerando a posição que eles ocupam na hierarquia da instituição, só poderá ser tecida se ambos derem oportunidade para tal. A proximidade com o professor começa com a participação na sala aula; entretanto, faz-se isso com o professor que "dá mais liberdade". Esse tipo de professor, geralmente, conversa no corredor, passa seu e-mail, recebe estudantes em sua sala e está sempre disponível para tirar dúvidas. Em contraste, há aqueles professores que usam sua posição para punir, ameaçar, utilizando-se de expressões cotidianas como: "eu reprovo todo mundo", "comigo não adianta reclamar", "não mudo a data das provas", "com

aluno eu não discuto", entre outras manifestações, proferidas como forma de mostrar "quem manda na sala de aula", manifestações para além de uma violência simbólica, pois, nesses casos, extrapolam em muito a autorização pedagógica que confere a violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Esse tipo de professor os estudantes evitam, preferem não encontrá-los fora da sala de aula, tornando refratárias as possibilidades que daí poderiam advir. Às vezes, em um conflito com o professor, o estudante chega ao limite e desiste da disciplina, como o caso relatado de Ivan, na disciplina de José.

Portes (1996), em sua pesquisa sobre a relação professores/estudantes de Engenharia do Instituto de Ciências Exatas (ICEX), da UFMG, evidencia dois campos temáticos, entendidos como históricos: da presença e da ausência. No campo da presença, o que está exposto são as expressões negativas de distância, horror, frieza, pressa, medo, quietude, timidez. Neste caso, as reprovações são quase impossíveis de se evitar, já que nas Ciências Exatas é essencial a mediação do professor. No campo da ausência, percebe-se a falta de afeto, diálogo, compreensão, intimidade, relacionamento, questionamento, espontaneidade, dentre outros aspectos. Diante disso, pode-se pensar que o professor universitário tem se distanciado cada vez mais dos seus estudantes que buscam a compreensão de suas dificuldades, que são variadas no início do ano letivo.

O estudante conseguir participar de encontros, ter ajuda para tirar dúvidas, arranjar vagas em projetos de pesquisas, monitorias, ter suas faltas abonadas quando for a congressos e outras circunstâncias são consequências do relacionamento próximo com o professor. Mas o professor, sobretudo, é também responsável pela apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. É isso que produz sentido na vida universitária. Essas "ajudas" por parte do professor parecem naturais; todavia, operam em situações práticas e têm um sentido encoberto pelas ações rotineiras e repetitivas. Relacionar-se efetivamente com o professor demanda tempo e aquilo que Coulon (2008) denominou de *status* de estudante. Precisa ser "esforçado", "estudioso", "dedicado", "aplicado", enfim, precisa saber interpretar as regras, jogar o jogo universitário, entender a linguagem do professor, que é "indicial", aprender a ser autônomo, partilhar uma linguagem comum, em resumo, ser afiliado. O estudante que não se sente membro tem receio até mesmo de expor uma dúvida, por não saber se a pergunta será insignificante ou digna de risos.

Os estudantes também são críticos com relação aos professores, como na fala de Leonardo: "Acho que na Física devia ter algumas disciplinas de didática! Porque os professores formam, sabem fazer contas, mas ensinar que é bom, nada!" E ainda no relato de João, quando Márcia chega atrasada: "Vou dar um relógio para ela de presente!" Com isso, é

perceptível o jogo de relações que é tecido dentro da sala de aula: é uma reciprocidade de críticas que marcam e delimitam as fronteiras do relacionamento. Conseguirá construir melhor o sucesso aquele estudante que souber jogar esse jogo, de forma a ser estudante profissional e ainda obter a aprendizagem dos *savoir-faire* relacionais.

A busca de informações pelos estudantes é uma possibilidade de se apropriar das rotinas do Ensino Superior. É preciso criar uma destreza para procurar as regras que não estão expostas facilmente. As orientações, fóruns de informações, as regras passadas de forma clara e a busca pelos conhecimentos prévios dos estudantes, já que na fala de muitos "o Ensino Médio não dá suporte para a universidade", são ações que não foram percebidas durante a pesquisa. Os estudantes são heterogêneos e quando adentram em disciplinas cujo estranhamento se torna parte do cotidiano e não encontram apoio para decifração desses códigos, na fala deles, "o psicológico já fica abalado". Vimos também que aquele que consegue empreender ações de afiliação e se aproximar dos professores, visto como "puxa-saco", "bajulador", "adulador" e "baba-ovo", por parte dos estudantes mais distantes, se apropria do conhecimento de forma rápida e eficiente.

Esses dados podem revelar que a gama de relações vivenciadas entre professor/estudante encerram vários aspectos que geram limites e possibilidades de afiliação dentro da universidade. As formas de construir o sucesso vão depender de várias circunstâncias que se resumem em ações de afiliação. Do contrário, o curso de Física funcionará como um buraco negro do qual os estudantes não conseguem se afastar, que consome a energia vital de todos que por ele são atraídos. Abordaremos então, o capítulo III, em que discutiremos questões relacionadas ao currículo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE FÍSICA DA UFSJ

Segundo Silva (1999), há antecedentes na história que marcam a preocupação em organizar a atividade educacional, como, por exemplo, A didática Magna, de Comenius, no século XVII. Porém, a ideia de currículo como campo especializado foi introduzida por Bobbit, em seu livro *The curriculum*, em 1918. Este autor remete o currículo a uma questão de organização e técnica, defendendo a ideia de que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial. Seguindo o modelo mecanizado de Frederick Taylor, Bobbit defendia que "[...] a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de modelagem." (SILVA, 1999, p. 24). O currículo significava, então, objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados mensurados. Teorias como a de Bobbit foram denominadas de teorias tradicionais.

Já nos anos 1960, conforme Silva (1999), esse pensamento foi criticado por estudiosos como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Paulo Freire, Bernstein, Thomas Popkewitz, Michael Young e Michael Apple. Esses autores analisaram a escola ligada à ideologia por meio do currículo. O currículo passou a ser visto como permeado por conflitos, disputas e poder. Como mostra Forquin (1993, p. 14), há uma relação recíproca e complexa existente entre escola e cultura. É recíproca porque "[...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela". A relação é complexa, porque a escola seleciona alguns conteúdos em detrimento de outros. Essas teorias desconfiaram do *status quo*, colocando em pauta os temas da desigualdade e injustiça social.

Silva (1999) enfatiza que em meados de 1973 surgiu o "movimento de reconceptualização", que reunia um grupo de estudiosos insatisfeitos com a consideração do currículo como atividade técnica e administrativa. Esse grupo colocava ênfase para os significados subjetivos que os sujeitos davam às questões pedagógicas e curriculares, centrado numa perspectiva mais fenomenológica. O currículo é visto como experiência "banal", com foco no caráter situacional e intersubjetivamente construído.

Cabe, então, indagar: o que é o currículo oculto? O que o estudante universitário vivencia no currículo oculto do curso de Física? Vários autores discutem a noção de currículo oculto (APPLE, 1997; FORQUIN, 1993; PERRENOUD, 1995; POPKEWITZ, 1994; SILVA, 1999), cada um atribuindo a ele uma denominação diferente, mas todos se remetendo às

questões ideológicas que se escondem no cotidiano educacional. Por exemplo, Perrenoud (1995) faz uma diferenciação entre currículo formal, que é aquele que permite um controle sobre o ensino e o currículo real, que é a cultura escolar recriada no dia a dia. Apple (1997) defende que o currículo oculto também está na reprodução não questionada de conhecimentos declarados como válidos e neutros. Também partindo da noção de currículo oculto, Popkewitz (1994) destaca que o currículo é uma forma de regulação social, tendo efeitos sociais e subjetivos: organiza as percepções (o pensar), as formas de responder ao mundo (o agir) e as condições do eu (o sentir). Para além de tantas definições, tem-se Silva (1999, p. 150) salientado o currículo como espaço, lugar, território, relação de poder, percurso, autobiografia, discurso, em suma "[...] um documento de identidade".

Ao ingressar na universidade o sujeito precisa aprender o "ofício do estudante" (COULON, 2008) e para tal necessita assumir uma nova postura, novos comportamentos e nova identidade. Para se afiliar, o estudante deverá incorporar os etnométodos de uma nova comunidade de outros sujeitos que dominam uma linguagem comum e que são "membros" de um mesmo grupo universitário. Todos esses conhecimentos fazem parte do currículo oculto, pois os valores, costumes, relações e negociações não estão implícitos no currículo oficial que dispõe as disciplinas a serem ensinadas em determinado tempo.

> [...] ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito "indígena" da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. (PERRENOUD, 1995, p. 62)

Na universidade, o estudante precisará compreender que tem autonomia, que as aulas são codificadas pelo professor em linguagem científica e que para construir o sucesso o sujeito deverá estudar sem ser solicitado para tal. Além disso, o estudante precisará aprender a funcionar em um grupo restrito, com valores e códigos de comunicação específicos. Qualquer grupo social organizado constrói suas regras, valores, crenças, saberes, saber-fazer e representações partilhadas. Aqui, tomaremos o currículo de diversas perspectivas: abordaremos o currículo oficial, enquanto grade composta por vários conteúdos densos; o currículo oculto, permeado por relações políticas e de poder e ainda o currículo vivido, partindo das experiências dos estudantes pesquisados.

3.1 - O tempo para cursar as disciplinas

A grade curricular do curso de Licenciatura em Física é formada por conteúdos densos a serem ensinados em um curto período de tempo. A correria das aulas fazia com que o estudante se sentisse incomodado em parar o raciocínio rápido do professor para indagar e se manifestar. Essas aulas acabam por se tornarem "cansativas" e "estressantes" na linguagem dos jovens. Falas como a da professora de Cálculo I marcaram, igualmente, outras disciplinas: "Gente, copia aí. Eu não vou ficar esperando vocês, não! Quem não estiver acompanhando, fala!" Os estudantes se manifestavam reclamando da quantidade de exercícios a serem feitos:

> **Fabrício:** Ela passa uma lista enorme de exercícios e ainda acha pouco, só para fazer uma letra é meia hora! [Falando da professora Rosana]
>
> **Estudante do Bacharelado em Física**: No Ensino Médio eram poucas matérias, aqui são muitas! No Ensino Médio cada bimestre era um capítulo, aqui, em cada aula é um capítulo! Tem um bimestre valendo 100 e uma prova valendo 60, aí você vai mal, já era.
>
> **Paulo**: Essas definições de cálculo é coisa do capeta! Foi o satanás que as inventaram!
>
> **Fabrício:** Ela não cansa não! Já deu cinco folhas escritas no meu caderno! [Falando da professora Rosana]
>
> **João**: Essa dona disse que ia dar cinco exercícios para fazer, já tem oito, daqui a pouco vou jogar meu tênis lá na frente, olha o tamanho dele! [sorri] [Falando da professora Márcia]
>
> **Prof.ª Ilma:** Terminamos essa matéria, agora vamos fazer o quê?
> **Ivo:** Ir embora.
> **Prof.ª Ilma:** Vamos discutir um pouco sobre rotações canônicas.
> **João:** Dá até medo.

De acordo com Brito, Garrido e Sampaio (2015), a educação superior deu passos tímidos em relação às inovações curriculares: as aulas são magistrais, o professor é a figura central e o estudante é o sujeito passivo, pronto a receber o que lhes será administrado pelo mestre, que segue o currículo sequencial, pouco flexível, acreditando que o processo de aprendizagem seja um empilhamento de conhecimentos e informações. Contudo, cabe pensarmos na pressão que o próprio professor sofre para explanar os conteúdos em um curto período de tempo, já que ele também está submetido à "camisa de força" do programa universitário, que o impede de ter tempo para organizar aulas criativas, como nas falas das professoras Rosana e Ilma, a seguir:

> **Rosana:** Aí! Eu tinha que passar mais um teorema! Eu vou passar, mesmo chegando atrasada na outra aula que tenho que dar, preciso passar esse conteúdo hoje.
>
> **Ilma:** Essa disciplina tem uma ementa grande e muitas novidades para vocês, então temos até a prova SUB de recuperação para vocês conseguirem passar. Mesmo que a nota na primeira prova não foi boa, eu aconselho a não desistir, se estudarem conseguirão passar.

Então, "[...] para dar conta do vasto conteúdo previsto por esses rígidos percursos acadêmicos, os professores se apressam em organizar aulas expositivas que não privilegiam a autonomia dos estudantes." (BRITO, GARRIDO & SAMPAIO, 2015, p. 148). Conforme Paulo, do sexto período do curso de Licenciatura em Física: "Você tem que viver com a gente, Franciele, para saber como estudamos, vivemos e se temos vida social [risos]". Em certo momento, os sujeitos começam a compreender que para construírem o sucesso precisarão se dedicar aos estudos, renunciando a outros prazeres que a vida oferece.

O debate em prol da transformação curricular no Brasil está em pauta desde a Reforma Universitária de 1968, estabelecida pela Lei n° 5.540/68, em que o ciclo básico era previsto no Art. 5° do Decreto-lei n° 464/69, contemplando a Lei da Reforma e defendendo: "a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos; b) orientação para escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores" (BRASIL, 1969). Mas a experiência com os ciclos não deu certo em virtude do movimento político vivido no país. Nas discussões recentes, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que no Art. 43 institui: "A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]". (BRASIL, 1996) Diante disso, pode-se pensar que as tentativas de desenvolver um ensino voltado para o estudante, promovendo um processo de aprendizagem efetivo, estiveram e estão presente nas leis; todavia, na prática cotidiana parece que as reivindicações em torno de novos modelos curriculares têm sido relegadas ao segundo plano. Essa afirmação pode ser ilustrada nas falas dos estudantes, que deixaram transparecer a ação de memorizar, sem preocupação de compreender o que é memorizado, como principal via de aprendizagem:

> **Juliana:** São mais de 30 regras para gravar, não dá! Quer fazer a prova para mim? Acho que não vou nem mexer nela.
>
> **João:** Esse curso não dá, os professores não têm didática, a Rosana que explica melhor, é muito conteúdo para memorizar!

> **Gustavo**: Ah, não, tem muitas coisas para decorar! Na hora que eu chegar na sala para fazer a prova, puff, esqueço tudo! *Blackout*!
>
> **Prof.ª. Rosana:** Eu deixei as fórmulas no xerox para vocês colarem na cabeceira da cama e decorar!
> **João:** Vou colar é embaixo da minha carteira na prova!

O ato de simplesmente decorar sem compreender não permite o desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas e conscientes. Perrenoud (1995, p. 48) enfatiza que o saber foi

> E continua por vezes a ser definido como um trabalho de memorização do discurso do professor ou do manual, em que a importância dada à repetição e à aprendizagem de cor parecem ter sido as chaves das pedagogias que faziam apelo à memória [...].

Alguns professores ainda se preocupavam com a questão da repetição, como Flávio: "Não adianta decorar uma fórmula, tem que saber de onde ela saiu".

Nas palavras dos estudantes, além dos vastos conteúdos a serem passados e da memorização exacerbada, eles sofriam com as reprovações na disciplina, pois se "tomassem pau" em Cálculo I, por exemplo, dificilmente conseguiriam repetir essa disciplina no próximo semestre, pois ela era oferecida apenas no primeiro período. Isso significa que teriam que esperar um semestre e, ainda, sem terem a certeza de que encontrariam vagas para matricularem-se novamente no próximo ano, como elucidou a fala de Ivan: "Ah, não! Quem é reprovado em Cálculo só pode tentar cursar de novo no outro ano e muitas vezes faltam vagas!" E Paulo, do sexto período do curso, retrucou: "Eu sou da turma de 2012, só agora consegui repetir cálculo!" Sem contar que algumas disciplinas possuíam pré-requisitos para o ingresso nelas, como pode ser observado a seguir:

Quadro 8 – Disciplinas possivelmente oferecidas no primeiro período de Licenciatura em Física. (CH = Carga Horária; NC = Núcleo Comum; NL = Núcleo de Formação Específica da Licenciatura)

Unidade Curricular	Tipo	CH	Pré-Requisitos	Departamento Responsável
Cálculo Diferencial e Integral I	NC	108	Não há	DMATE
Programação de Computadores	NC	72	Não há	DMATE
Tratamento e Representação de Medidas Experimentais	NC	36	Não há	DCNAT
Fundamentos de Química – Átomos, Moléculas e Interações	NC	72	Não há	DCNAT
Química Experimental I	NC	36	Não há	DCNAT
Formação Universitária e Profissional em Química e em Física	NC	36	Não há	DCNAT

Fonte: Site da Coordenação de Física, UFSJ (2010)[35].

[35] http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofis/Ementas/unidades_curriculares_-_curriculo_2009_-_atualizado_em_15jul10.pdf

Quadro 9 – Disciplinas possivelmente oferecidas no segundo período de Licenciatura em Física. (CH = Carga Horária; NC = Núcleo Comum; NL = Núcleo de Formação Específica da Licenciatura)

Unidade Curricular	Tipo	CH	Pré-Requisitos	Departamento Responsável
Cálculo Diferencial e Integral II	NC	72	Frequência/aproveitamento em Cálculo Diferencial e Integral I	DMATE
Fundamentos de Mecânica Clássica	NC	72	Frequência/aproveitamento em Cálculo Diferencial e Integral I	DCNAT
Física Experimental I	NC	36	Frequência/aproveitamento em Tratamento e Representação de Medidas Experimentais	DCNAT
Fundamentos de Química – Transformações	NC	72	Frequência/aproveitamento em Fund. Quim. – Átomos, Moléculas e Interações	DCNAT
Química Experimental II	NC	36	Frequência/aproveitamento em Quim. Experimental I	DCNAT
Geometria Analítica e Álgebra Linear	NC	72	Não há	DMATE

Fonte: Site da Coordenação de Física, UFSJ (2010).

Os quadros permitem visualizar o que já foi discutido anteriormente: o estudante precisará se afiliar no primeiro período e conseguir o maior número de aprovações possíveis. Do contrário, estará sujeito a se atrasar muito no curso, pois apenas uma unidade curricular do segundo período não exige pré-requisito, neste quadro de 2010. Então, se o estudante for reprovado em Cálculo Diferencial Integral I, por exemplo, não poderá cursar Cálculo Diferencial Integral II e Fundamentos de Mecânica Clássica. Em suma, terá que esperar o ano seguinte, matricular-se em Cálculo I na esperança de conseguir vagas, obter aprovação, para posteriormente matricular-se nas duas disciplinas supracitadas, salvo quando abrem disciplinas especiais em outros horários, que, geralmente, não são noturnos. Na fala de Mateus: "Tem que pegar a base do começo, se não já era, depois vai virando uma 'bola de neve' e é difícil recuperar". Os estudantes vão sendo sugados pelo buraco negro, se não construírem o sucesso desde as primeiras disciplinas, e as esperanças de continuidade no curso vão se afunilando cada vez mais.

Vale salientar que, com o passar do semestre, as preocupações e agitações dos estudantes vão diminuindo e eles dispõem de referências mais estáveis, ou seja, começam a operar com as regras do currículo, sem dificuldade. Neste momento, aprendem os rudimentos do ofício e, para Coulon (2008, p. 151), "[...] sua angústia inicial será sucedida por uma fase de familiarização progressiva com a instituição [...]." Como o exemplo de João, que, no segundo semestre, se matriculou em apenas duas disciplinas, aquelas semelhantes à grade curricular do curso de Engenharia, para quando conseguisse transferência, pudesse eliminá-las. Ademais, matriculando-se em menos disciplinas, João teria mais tempo de estudar, já que trabalhava e não dispunha de momentos livres para fazer os exercícios de Física. Essa ação é

um sinal de compreensão das regras do currículo, supondo um cálculo acerca do que vai acontecer no futuro. Trata-se de uma operação sofisticada e do entendimento das regras flexíveis curriculares: o estudante pode se matricular no número de disciplinas que deseja e se for transferido para outro curso pode eliminá-las. O momento das avaliações era desesperador para os estudantes, principalmente para aqueles que não se sentiam "membros" no curso de Física, como abordaremos a seguir.

3.2 - As avaliações

Em uma aula de Geometria Analítica e Álgebra Linear, antes da avaliação, um estudante do curso de Engenharia que "puxa" essa disciplina, interagiu com os estudantes da Física: "Irmãos e irmãs aqui reunidos: estão preparados para o bem que a prova vai lhes conceder? [todos riem]". O período das avaliações era o terror para os estudantes. O problema que ficava mais evidente na fala desses sujeitos é que a avaliação oferecida pelos professores ia muito além daquilo que foi ensinado na sala de aula, como pode ser observado nestes depoimentos:

> **João**: Estou quase desistindo do curso. A prova de agora estava muito difícil. Tinha coisas que eu nunca vi na vida. Esse professor não sabe ensinar! [Falando do professor José]
>
> **João**: A prova estava muito difícil e grande. O número um perguntava qual o principal teorema do cálculo. Nada a ver com a matéria que nós estudamos! Ela nos pegou! [Falando da professora Rosana]
>
> **Gustavo**: Estava muito difícil, eu sabia umas três, o resto eu chutei. Ele nunca resolveu um cálculo na sala para dar um exemplo. Só fica enrolando e falando de teorias. [Falando do professor Flávio]
>
> **Alex:** A prova da Ilma não tinha nada a ver com o que a gente fez na sala de aula. A Ilma é louca! Eu estudei para matéria dela e não caiu nada!
>
> **João:** A prova de Ilma foi foda! Tinha número um, letras a,b,c,d... aí tipo você erra a letra A, erra todas as letras, sabe? Uma puxa a outra! É foda!

O dia da avaliação era como um ritual: os estudantes se reuniam antes de realizá-la, nos corredores e trocavam ideias: "Ah, eu preferia caísse quádrica; eu preferia cônica; estou ferrado; já não aguento mais, tem cinco anos que estou nesse curso de Física; será que aquele exercício difícil vai cair?" Quando o professor chegava, todos entravam na sala de aula em silêncio, organizavam as mesas enfileiradas e distantes umas das outras. Recebiam a avaliação. Alguns a entregavam em branco, pois não sabiam nenhuma das questões. Outros

trabalhavam com as mãos rapidamente, fazendo movimentos de desmanchar e refazer as extensas questões. Terminado o tempo, o corredor enchia-se novamente e os sentimentos eram compartilhados: “O que você colocou no número um? Eu achei grande e difícil e você? O número três tinha sinal negativo? Não acredito! Eu não vou sobreviver, vou tomar pau, você vai?” Nas palavras dos estudantes as avaliações eram compostas por questões longas, alvo de reclamações por parte dos estudantes:

> **Prof.ª Ilma:** A prova vai ser assim: duas questões dessas [apontando no quadro].
> **Marcos**: Mas só uma dessas questões gasta duas horas para fazer, como vamos resolver duas em uma hora e 50 minutos?
> **Prof.ª Ilma:** É só vocês treinarem que fazem rapidinho.
> **Marcos:** Você pode fazer aquele outro exercício?
> **Prof.ª Ilma:** Olha, eu vou tirar suas dúvidas, mas essa aula não é para isso! Não é para rever a matéria toda! É para tirar dúvidas! Tem gente que não vem, vem em vésperas de prova e depois fica perguntando o que está fazendo aqui, não dá! Vocês precisam arrumar tempo para estudar, eu sei que a aula é corrida, mas eu dou só um caminho para vocês começarem a estudar em casa. Se vocês trabalham o dia todo e estudam, façam menos matérias para ter tempo vago para estudar! Eu não posso resolver os problemas de vocês, mas ninguém sai de um curso de matemática e afins sem estudar em casa.

Ficava explícito que para construir o sucesso nas disciplinas era preciso ter tempo para se dedicar e aqueles estudantes que trabalhavam não conseguiam conciliar, em bons termos, os estudos. Além disso, os estudantes se sentiam desesperados ao pensar no número de questões que teriam que resolver em curto período de tempo, pois os cálculos envolviam atenção e calma. Esse fato também foi observado por Lima Júnior (2013, p. 111), em que Yuri, ex-estudante do curso de Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), relatou:

> O professor geralmente leva uma aula inteira para resolver um problema. Raramente consegue resolver dois problemas. Na prova, a gente tem que resolver cinco problemas no mesmo período de aula. Ele [o professor] não conseguia resolver mais do que dois e a gente tinha que resolver cinco para tirar um conceito bom.
>
> Minha maior dificuldade foi passar nas provas. Eu não tinha agilidade mental suficiente para resolver cinco equações por prova e também não tinha memória para lembrar de todos os casos possíveis de solução de equação diferencial na prova. Essa foi minha maior dificuldade.

No caso dos estudantes do curso de Física da UFSJ, a angústia e ansiedade também estavam presentes no momento da avaliação. Então, faziam da aula de revisão uma oportunidade para tirar as dúvidas "atrasadas" de todo conteúdo. Eles salientavam que não sabiam o que era pior: o dia da avaliação ou o resultado dela. Ivan perguntou à professora Ilma se já tinha corrigido as provas. A professora mencionou que iria entregar na próxima aula, para "matarem a curiosidade", e o estudante respondeu: "Não é curiosidade não, é desespero mesmo!" Semelhantemente, em uma aula de Cálculo I, uma estudante do Bacharelado perguntou: "Aquela nota *online* é da prova?"; a professora respondeu que sim. A estudante retrucou: "Tem certeza? Não tem nenhuma confusão? [todos riram]"

Hadji (2001) incita que a avaliação é formativa na medida em que favorece o desenvolvimento do aprendente, deixando de lado qualquer outra preocupação. E ainda, a avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. O autor também defende que a dificuldade em exercer uma avaliação formativa está na existência de representações inibidoras, ou seja, a representação segundo a qual a avaliação é uma medida continua viva, até mesmo cravada, na mente dos avaliadores escolares. No curso de Física, poucos professores ofereciam abertura para o diálogo e para tirar dúvidas sobre as questões referentes à avaliação. Para ilustrar essa afirmação, Gustavo se indignou:

> **Gustavo:** O professor Flávio é louco, ele dá prova de múltipla escolha, com dez questões, em certo ponto é bom, porque você pode conferir as respostas de acordo com as opções, mas em outro ponto é ruim, tem um número lá da prova que a maioria dos alunos achou resposta igual, a gente falou com ele e ele falou que era outra resposta! Ele marcou a resposta que ele quis e não explicou o porquê também não.

Há um processo fundamental por meio do qual o estudante elabora uma resposta e se o professor conhecesse esses procedimentos ele poderia avaliar as capacidades reais de raciocínio dos estudantes. Coulon (1995c, p. 129) explica:

> Considerar os resultados de um teste como um fato objetivo dissimula três tipos de mecanismos:
> - aquele pelo qual os alunos interpretam as questões e o material apresentado para chegar a uma resposta;
> - aquele pelo qual o aplicador de testes interpreta e escolhe o que, entre uma quantidade de comportamentos, constitui uma resposta a ser considerada;
> - enfim, aquele pelo qual aplicadores de testes e alunos produzem em conjunto as respostas aos quesitos do teste.

É certo que nas Ciências Exatas as respostas dos testes, na maioria das vezes, são objetivas e precisas. Todavia, foram várias situações observadas na pesquisa em que o estudante não entendeu a questão, ou resolveu somente parte dela, por falta de interpretação do que era solicitado. Outrossim, havia algumas avaliações que eram feitas por meio de questões abertas e relatórios. Coulon (2008, p. 208) defende que

> As provas e os diversos controles que ocorrem durante o semestre são, em geral, bons indicadores de afiliação. Não somente porque eles controlam se certo número de conhecimentos foi adquirido, como por serem ocasião de verificar se as características que distinguem o trabalho intelectual foram assimiladas.

Então, os maiores rendimentos eram sinal de incorporação dos etnométodos locais, como na fala de Leonardo: "Até a gente pegar o jeito da universidade e de cada professor!" Todavia, observamos que nem todos os estudantes que eram reprovados nas avaliações desistiam do curso. Outros, que estavam construindo paulatinamente o sucesso, muitas vezes se evadiam, por conseguirem passar em outros cursos ou serem transferidos. No caso de Mateus, ele foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro e segundo semestre e disse: "Quero pedir à coordenadora se me deixa voltar para o terceiro período e começar tudo de novo!" Esse é o caso de um estudante que, apesar dos baixos rendimentos, queria continuar no curso, na busca de uma afiliação futura. Os estudantes, quando conseguem incorporar o sentido do jogo, começam a fazer batota[36] em face da avaliação: utilizam o trabalho dos outros colegas, copiam, colam e munem-se de informações clandestinas. Conforme Perrenoud (1995), os atores desenvolvem meios defensivos e minimalistas, assumindo apenas riscos calculados, por exemplo, só estudando em função dos exames.

No que diz respeito aos baixos rendimentos, Pâmela, professora de Química Experimental I, se preocupava com os relatórios dos estudantes e chamava-os para conversar quando as notas não superavam as suas expectativas. Nesta disciplina, dos 19 estudantes, 12 obtiveram aprovação, sem contar que quatro estudantes já tinham desistido do curso no final do primeiro período. Esse é um número alto se comparado com a disciplina de Fundamentos de Química, Átomos e Moléculas, em que apenas um estudante foi aprovado. Se por um lado é essencial o professor se preocupar com as questões que remetem à avaliação, por outro lado, alguns se sentiam "sem saída", como foi o caso da professora Rosana, quando relatou:

---

[36] Batota significa trapaça, engano ou logro.

> **Rosana:** Avaliação para mim não é só prova, só que tenho que avaliar vocês assim, porque a turma é imensa! Mas eu vou fazer o possível para acontecer da melhor forma. Vou dar um exemplo: aquela aluna [apontando para uma aluna da Química] tirou 0,5 na primeira prova e 7,0 na segunda prova e eu não acho justo ela ficar com 3,75! Porque eu teria que somar as notas e dividir por dois. Por isso, vou dar a SUB da matéria toda. Me provem que vocês sabem o conteúdo que eu passo vocês, porque às vezes tem estudantes que precisam de um maior tempo para aprender!

Rosana sentia vontade de diversificar a forma de avaliar, mas sua turma contava com um grande número de estudantes, composta por sujeitos da Licenciatura em Física, em Química e alguns advindos de outros cursos que "puxaram" essa disciplina.

A falta de trabalho em grupo também foi percebida nas investigações. Em uma aula, a professora Márcia chegou atrasada e precisava fazer uma ligação telefônica. Então pediu aos estudantes para se reunirem em grupo e desenvolver um exercício. Eles se reuniram, interagiram, aprenderam e trocaram experiências. Uma estudante do curso de Ciências da Computação sentou-se com os estudantes da Física e eles fizeram, em conjunto, o exercício. Márcia voltou e pediu para separarem os grupos novamente, Alex retrucou: "Ah, não! Mas essa menina aí explica muito melhor que a professora!" A linguagem compartilhada entre os estudantes, às vezes, está mais próxima do que se comparada à linguagem do professor. Assim, eles se sentem mais "membros" convivendo juntos. Mas essas trocas de ideias eram ínfimas: apenas um pretexto para quando o professor precisasse realizar outra tarefa. De acordo com Garcia (2009, p. 204),

> Se desejamos que os estudantes desenvolvam um pensamento criativo e reflexivo, por exemplo, teremos de desenhar um currículo compatível com essa expectativa, o que implica não somente selecionar novos conteúdos e competências para serem trabalhados com os alunos, mas repensar de modo amplo os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo as práticas de avaliação que estamos utilizando no ensino universitário.

Esse autor traz reflexões para pensar a formação do sujeito. Apesar de estudantes e professores universitários em geral estarem ligados às mudanças no campo educacional e às avaliações interna e externa, poucos se propõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações da avaliação, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove. Analisando o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física da UFSJ, ficam explícitos os objetivos do curso:

> • A formação de profissionais reflexivos e aptos para o exercício profissional, [...]; • A formação, com competência e qualidade, de

> profissionais articulados com os problemas atuais da sociedade; • O desenvolvimento do espírito científico, reflexivo e ético do aluno, estimulando o profissional para a reflexão sobre os problemas sociais e ambientais de abrangência local, regional e mundial; • O fornecimento de conhecimento geral dos aspectos regionais, nacionais e mundiais, nos quais estão inseridos conhecimentos físicos e que são objeto de trabalho do profissional; • O oferecimento de uma sólida formação teórica e prática de conceitos fundamentais da profissão, propiciando uma atuação crítica e inovadora; e • O fornecimento de subsídios para que os estudantes se tornem também capazes de tratar o ensino, a pesquisa e a extensão como elementos indissociáveis (COFIS, 2015, p. 5).

Mas, não é possível formar indivíduos críticos e reflexivos se as práticas de avaliação estiverem atentas somente à tarefa de classificar os estudantes. Essa afirmação traz considerações para se pensar acerca do que se defende no projeto pedagógico do curso de Física e do que está verdadeiramente sendo exercido no currículo oculto da sala de aula. O projeto pedagógico deixa explícito, ainda:

> Adoção de um sistema de avaliações de rendimento escolar realizadas no decorrer das unidades curriculares, que privilegie a aprendizagem e o diagnóstico e que identifique não somente a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas também a capacidade do discente de acioná-los e de buscar outros conhecimentos (COFIS, 2015, p. 13).

Aqui, pode-se pensar como esse sistema de avaliação, de acordo com a pesquisa realizada, tem identificado a capacidade do estudante, de acionar os conhecimentos e buscar outros, já que a maioria das avaliações são objetivas, com respostas precisas e que não estão a serviço dessa capacidade de transformar o discente em crítico e reflexivo, embora costume facilitar a tarefa de quem corrige esse teste.

Vale a pena refletir sobre como e por quem a grade curricular do curso de Física foi formulada. De acordo com Silva (1999), se recorrermos à etimologia da palavra “currículo”, ela vem do latim “curriculum”, significa “pista de corrida”, e nesse percurso, está aquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. Ora, não estamos questionando se o núcleo comum de conhecimentos da Física precisa ou não ser ensinado, mas sim, como será ensinado.

Pelo meu testemunho no cotidiano, observei que as ações ocultas do currículo, os professores que exercem o papel principal, planejam sua metodologia para atingir os objetivos, ajudam determinado tipo de estudante, “empurram” alguns, reprovam outros. Aqui, a “competência social”, designada por Coulon (1995c) faz grande diferença. Os estudantes que possuem aptidões e utensílios e os utilizam para se tornarem “membros” da comunidade

da sala de aula possuem “competência social” que faz com que por detrás do currículo a ser seguido, esses estudantes sejam privilegiados pelos professores. Para Coulon (1995c), para ter sucesso na sala de aula o estudante deve interpretar e produzir comportamentos e discursos socialmente adequados e devem deduzir a maneira de se envolver e de tomar a palavra.

3.3 - As notas

As notas eram uma batalha entre professores e estudantes. Para Garcia (2009, p. 203), os avanços da educação superior não podem ser separados dos avanços nas experiências de aprendizagem. Com isso, é preciso que os estudantes

> [...] cultivem o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvam capacidades de elaboração teórico-conceitual, aprendam a resolver problemas complexos, e que elaborem competências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho. Mas as transformações desejadas no currículo devem incluir, entre outros itens, uma revisão nos fundamentos e nas práticas de avaliação da aprendizagem dos educandos desse nível de ensino.

Na turma observada, parecia haver ideias contrárias ao pensamento desse autor. As notas marcavam fortemente a fala dos estudantes e eram elevadas a um nível de grande importância para esses sujeitos, colocadas até mesmo em posição superior à aprendizagem. Por exemplo, em uma aula de Programação de Computadores, a professora Márcia disse: “Vamos fazer um exercício grande. Mas não vai cair na prova.” E João: “Então, para que fazer?” Similarmente, quando Túlio foi indagado sobre qual disciplina ele achava que era a mais tranquila, o estudante respondeu rapidamente: “Sei lá. Tem que esperar a prova. Aí que dá para saber”. “A relação com o saber participa cada vez mais de uma *aritmética utilitária,* em virtude da qual os desejos de dominar as matérias são estritamente decalcados das exigências do sistema de avaliação” (PERRENOUD, 1995, p. 81, grifos do autor) A nota, assim, era a principal meta que se buscava para construir o sucesso. Eram poucos os professores que se preocupavam com uma avaliação formativa, que transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção. A avaliação formativa é uma forma de informar professores e estudantes sobre o trabalho escolar, possibilitando análise e ação (HADJI, 2001; LUCKESI, 1998). Por isso, deveria ser dinâmica e cíclica.

Era pelas notas que o estudante, muitas vezes, decidia se iria abandonar a disciplina ou dar continuidade nos estudos, como nas fala de Daniela: “Tirei 1,8 na primeira prova de Cálculo, se essa estiver difícil vou só assinar e entregar!”, e Juliana: “Já desisti da matéria do

José pelas minhas notas, já sei que vou tomar pau!" Pelas notas obtidas nas primeiras avaliações, o estudante fazia um cálculo de suas chances de construir o sucesso. Com isso, os décimos tirados em qualquer tipo de avaliação faziam a diferença para esses sujeitos, como expôs Leonardo:

> **Leonardo:** Poxa, na última prova de cálculo resolvi a questão dois e três porque eram menores, depois não consegui terminar a número um, porque era grande. Aí a professora depois vem falar que ia dar dois e meio na um e um e meio em qualquer outra, a dois ou a três, e ia anular a outra questão porque reconhece que a prova ficou grande! Uai! É injusto!

De forma semelhante, Ivan reclamou: "Não foi justo dar ponto em trabalho sem avisar!" Com isso, as notas são, parafraseando Perrenoud (1995, p. 42), "o pão nosso de cada dia" dos estudantes, que buscam, diariamente, de um em um décimo, atingir a nota final exigida. Como pesquisadora, presenciei as implorações que eram feitas pelos sujeitos quando faltava um mínimo de pontos para serem aprovados na disciplina.

Os estudantes buscavam incessantemente alcançar melhores notas e serem aprovados. Os professores, "membros" afiliados do mundo universitário, conheciam as regras do jogo e a partir de uma jurisprudência acumulada brincavam com os pontos, jogando-os de forma livre na prática social. Era comum, dessa maneira, professores darem um exercício relâmpago na sala de aula e uma lista de cálculos a serem feitos, valendo nota. A professora Ilma, por exemplo, observou que os estudantes não estavam frequentando a monitoria. Resolveu que seria passada uma lista de presença e que aqueles estudantes que participassem ganhariam pontos extras. A nota tinha um valor muito forte e a professora Geana deixou claro a sua intenção: "Estou dando dez pontos: é só fazer a lista de exercícios".

Parece que essa batalha para conseguir notas não acontecia só no curso de Física, pois de acordo com um estudante do curso de Engenharia Mecânica, "Vocês acreditam que fiquei com 5,95 em uma disciplina, e o professor não quer me dar 0,5? Pior que é só ele que dá essa matéria!" Analogamente a Perrenoud (1995, p. 145), pode-se pensar que "um professor que nunca dê 'más notas' passa por laxista e um professor que não atribui a nota máxima passa por exageradamente severo, até mesmo por sádico".

A professora Rosana, quando entregou as provas e os trabalhos do semestre, disse que "empurrou" alguns estudantes que ficaram com nota de 5,8 ou 5,9, e a média é seis. Dessa forma, os professores exploram possibilidades de ação em cada situação, dispondo de uma variedade de operações, que por detrás do currículo oculto podem ser dispostas a seu modo. Esse processo dependerá, muitas vezes, do julgamento subjetivo do professor a partir da

representação que tem do estudante. Mais uma vez observa-se a importância da Etnometodologia, que intenta captar procedimentos internos que se desenrolam na sala de aula.

Definir qual é o significado da nota é algo complexo. Hadji (2001) ressalta que é inútil considerar a nota como medida do conhecimento, uma vez que a medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta, então, das condições de operacionalização dos instrumentos. Então a nota não pode ser convertida em medida justamente porque pode envolver a subjetividade do corretor: suas mudanças de humor, suas preferências imediatas, suas liberalidades mais ou menos repreensíveis, suas dúvidas, seus momentos de cansaço, em suma, o professor não é um instrumento e o avaliado não é um objeto, no sentido imediato do termo.

João era um estudante atencioso, era pontual, não faltava às aulas, não conversava durante as explicações e copiava o conteúdo. Como trabalhava o dia todo, não teve tempo de fazer o trabalho solicitado pelo professor Anderson. Então, o professor deixou bem claro que se João não entregasse o trabalho ele ficaria sem a nota e não seria aprovado na disciplina. Para Perrenoud (2000), é a instituição que avalia seus estudantes e conclui que alguns fracassam. A nota é uma exigência institucional, todavia entender o desenvolvimento do estudante somente pela nota não é praticar uma avaliação formativa.

Luckesi (1998) incita que a avaliação implica disposição de acolher, não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. O modelo que privilegia a atribuição de notas e a classificação dos estudantes vira instrumento de poder e dominação, capaz de despertar o medo. Na aula de Conceitos de Física, o professor mencionou que não ia ter prova, os estudantes fariam apenas trabalhos. Foi uma algazarra, composta por um festejo dos estudantes: “que bom! Não vou ser reprovado nesta disciplina! Ufa, trabalho! Pelo menos vou me salvar nesta matéria!” Os estudantes se sentiram aliviados ao pensar que teriam a liberdade e o tempo preciso para exporem seus conhecimentos na forma de um trabalho escrito.

3.4 - Conhecimento teórico x conhecimento prático

De um lado, nas palavras dos estudantes, eles sentiam que não tinham espaço suficiente para interagir nas disciplinas “abstratas”, das quais não estavam “entendendo nada”. Por outro lado, o grau de interação aumentava quando os conhecimentos eram relacionados

com a realidade, eram denominados por eles de “concretos”. A aula de Formação universitária e profissional em Física e em Química ocorria no “Salão de Peteca”. Em uma palestra sobre cromatografia os estudantes indagaram sobre as práticas e conhecimentos que diziam respeito aos exames *antidoping*. Nesta aula, o palestrante expôs vários exemplos de formas para descobrir a presença de outras substâncias no corpo humano: por meio do sangue, da urina, da saliva, do suor, do cabelo, do mecônio, do leite materno, do humor vítreo e das unhas. São esses conteúdos que interessavam a eles estudar, como se pode observar:

> **Gustavo**: Apesar de ficar enrolando e falando de teorias, eu gosto da aula do Flávio, porque ele é engraçado e dá exemplos reais, do dia a dia...
>
> **Túlio**: Você já assistiu a aula de Química Experimental? É uma matéria muito boa, a gente faz uns experimentos da hora!

A “vontade” de indagar sobre os conteúdos que chamam a atenção dos estudantes é diferente das aulas em que “nada se entende”, ou “nada se sabe”. Para Charlot (2000, p.68),

> Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real.

Com isso, os estudantes sentiam mais facilidade de se apropriarem de um conhecimento quando o professor os ajudava a trilharem esse caminho, ligando os conteúdos à realidade desses sujeitos. Neste ponto, Carlos criticava o currículo do curso, comentando sobre a disciplina Programação de computadores: “Pensei que essa disciplina era prática! Programação de computadores sem mexer no computador, sem noção!” A disciplina era oferecida sem computadores e aqueles estudantes que não tinham acesso “íntimo” com essas máquinas se sentiam perdidos diante dos exercícios solicitados. Por isso, como visto por Sirota (1994, p.82), as regras do jogo podem assumir “[...] um sentido diferente de acordo com os atores, os quais não se definem unicamente e de maneira estritamente autônoma na esfera escolar, mas chegam portadores de uma identidade socialmente modelada.” Por isso, a afiliação também é diferente para cada estudante que entra para a universidade não como uma *tábula rasa*, mas com capital cultural e escolar que permitem a cada um incorporar os conhecimentos tanto de forma laxista, quanto de forma autodeterminada, exercendo um sobre-esforço necessário para dele se apropriar.

Perrenoud (1995) afirma que a construção do sentido não é dada *a priori*, que se constrói a partir de uma cultura, em situação, é um trabalho mental e constrói-se sobre o vivido. Além disso, segundo o mesmo autor, o sentido que o estudante edifica depende também da sua herança, de seu capital cultural. Dessa forma, é impossível não pensar no espinhoso ofício do professor: os estudantes possuem *habitus* diferentes de acordo com suas vivências sociais. Um conhecimento novo ensinado pode ser incorporado rapidamente por alguns atores, enquanto outros sofrerão dificuldades em assimilar o conteúdo, como, por exemplo, esclareceu Luna: "Muitos conhecimentos aprendidos aqui são sem sentido!"

Na busca de fazer sentido os conteúdos estudados para os estudantes, o professor Anderson fazia de suas aulas momentos de reflexão dos conceitos de Física ligados à realidade. Na aula de forças elásticas, o professor levou um instrumento demonstrativo, com uma mola e um peso na sua ponta para ilustrar de forma prática os cálculos que envolviam a operação, a força de uma massa e as oscilações de uma mola. Essa metodologia do professor foi considerada pelos estudantes como "uma forma didática de dar aula." Contrariamente, outros professores foram considerados sem didática, como mostraremos adiante.

3.5 - A falta de didática

Um tema recorrente nas falas dos pesquisados era a falta de didática dos professores. O fato de "não saber passar a matéria" instigava os sujeitos: "Eu acho que esses professores tinham que ficar uns três meses fazendo Pedagogia, para aprender pelo menos ter didática!" (estudante do Bacharelado). Para Tardif (2010), saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. Transformar a matéria que ensina em algo mais assimilável é uma tarefa pedagógica.

De acordo com Forquin (1993), a escola transforma os saberes em transmissíveis: reorganiza, reestrutura e faz uma "transposição didática". O conhecimento escolar não é idêntico ao conhecimento-mãe, porque a escola seleciona partes desse conhecimento e modifica a sua natureza, tornando-o assimilável. De um lado, esse processo compartimenta o saber. Por outro lado, se este não se realiza, o conhecimento científico puro se mostra de difícil entendimento para os estudantes, como ocorreu no curso de Física. Na perspectiva de Chervel (1990, p. 185), é nesse ponto que se encontra a caracterização do ensino superior: ele transmite diretamente o saber. "O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público [...]".

Ivan relatou: “Se eu pegar o livro, eu entendo melhor sozinho! Estou vindo na aula só para me mostrar participativo. A professora Ilma não sabe passar o que sabe. Começa a explicar as coisas do meio ao invés do começo.” Por isso, na universidade, o estudante deve exercer seu ofício para construir o sucesso, um trabalho árduo de assimilação efetiva do conteúdo e de uma aculturação. Assim, aqueles que não se adaptarem às demandas do currículo oculto e suas prescrições, provavelmente não construirão o sucesso.

Nota-se que o currículo oculto do curso de Física era composto por murmúrios dos estudantes que demonstravam resistência perante algumas ações dos professores. Resistência semelhante à investigação de Willis (1991, p. 23), em que o pesquisador percebe uma cultura contraescolar formada, vista como “[...] uma oposição cerrada, nos planos pessoal e geral, à autoridade.” Palavras como “vou jogar meu tênis lá na frente”, “esses professores não têm didática”, “vou colar na prova”, “não vou fazer os exercícios para entregar...” dentre outras reclamações, revelavam uma oposição dos estudantes às ideias expostas pelos professores. Para Willis (1991, p. 38), a cultura contraescolar se dá no grupo, pois sozinho é “[...] impossível formar-se uma cultura distintiva”. Então, era comum um grupo de estudantes, que se sentavam no fundo da sala, permanecerem o tempo todo da aula conversando, vendo revistas e ainda jogando xadrez. Era habitual também encontrar esse mesmo grupo, na entrada da universidade, reunindo-se para irem a bares, pizzarias, fumar, “zuar” na rua, em suma, matar aula. O comportamento desses estudantes variava muito de acordo com o tipo de professor, como discutiremos a seguir.

3.6 - O tipo de professor no currículo oculto

Perrenoud (1995) ressalta que os professores não têm o mesmo *habitus*, ou seja, as mesmas imagens da cultura e do sucesso, os mesmos esquemas gerais de conteúdo e os mesmos valores. O currículo formal só existe nos textos: os professores não dão o mesmo ensino. Além disso, o estudante se apropria do conhecimento de forma desigual. “Da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para imagem de um saber construído através de uma atividade disciplinada, um trabalho.” (PERRENOUD, 1995, p. 47)

No dia a dia, as formas minuciosas que regem as ações do professor são encobertas pelo currículo oculto e só podem ser desvendadas por contínuas observações. Cada professor se comportava de uma maneira e tinha sua metodologia de ensino para atingir a ementa[37] do curso. Por exemplo, ao começar sua aula, Sávio vestia-se de jaleco branco, parecendo uma

[37] Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo de uma disciplina.

figura típica de cientista. Eram poucos os estudantes que assistiam a esta aula, pois o professor não fazia chamada. Quando os estudantes tinham dúvidas, na maioria das vezes, não se manifestavam.

A aula do professor José era “diferente”, nas palavras dos estudantes. O professor costumava utilizar *slides*, com o conteúdo do capítulo inteiro. Depois passava alguns exercícios no quadro, dava um tempo para os estudantes resolvê-los e corrigia-os. José era mais “fechado” e não dialogava. Já a professora Pâmela, na disciplina de Química Experimental I, era “aberta” para discussões e comentários. Pelo observado, os estudantes interagiam mais nessa aula, pois tinham poucos momentos teóricos: em cada aula o educando precisava fazer um experimento e um relatório. Nesse momento, havia trabalhos feitos em grupo, e os estudantes gostavam de interagir e trocar ideias. Foi uma das disciplinas que teve o menor índice de desistência. Quando os estudantes esqueciam os relatórios, Pâmela permitia que entregassem na próxima aula. Em suma, a professora Pâmela era considerada “gente boa”: tirava as dúvidas, mostrava-se à disposição e apoiava os estudantes. Então, segundo Tardif (2010, p. 61), é possível perceber que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados [...]”.

A aula de Cálculo I, da professora Rosana, discorria com muitas matérias e agitação, tendo um clima de rapidez. Não havia tempo para o estudante resolver exercícios em sala de aula, o que demandava um período razoável para fazê-los em casa. Já no segundo semestre, a disciplina de Cálculo II foi oferecida por Geana, que, mesmo com muitos conteúdos a serem ensinados, conseguia transparecer uma tranquilidade para os estudantes, ensinando calmamente.

No que diz respeito à professora Ilma, ela não admitia conversas dentro da sala, gritando com aqueles que desobedecessem a essa ordem, portando essa aula era silenciosa. Enquanto Ilma gritava furiosa por causa de um murmúrio em sua aula, a professora Márcia pedia encarecidamente silêncio, pois a algazarra tomava conta de todo o tempo de estudos da disciplina: “Aqui, não é possível que vocês não perceberam que eu, professora, já cheguei! A primeira coisa que vou fazer hoje é a chamada, aí estão dispensados! Não é a primeira vez que isso acontece! Eu quero silêncio. Quem não fizer silêncio pode sair!” Por um lado, Ilma era pontual, ao passo que um determinado dia se atrasou dez minutos e os estudantes pensaram que tinha acontecido alguma coisa. Por outro lado, Márcia chegava atrasada na maioria das aulas e deixava alguns estudantes revoltados com esse fato, como João reclamou: “Uai dona,

é bom chegar na hora, né? Acho que ela está precisando de um relógio de presente!" Perrenoud (1995, p. 221) afirma que existe o ofício do estudante, mas também o ofício do professor:

> Ensinar é um ofício difícil, no qual é preciso permanecer e fazer face a escolhas existenciais: aceitar instalar-se numa rotina confortável mas aborrecida, pensando que a vida está fora disso? Ou inspirar-se no professor apaixonado que, no *Clube dos poetas mortos*[38], todos os dias reinventa a pedagogia correndo, por isso, riscos consideráveis? (grifo do autor)

Cada professor é que escolhe sua forma de atuar. Os exemplos citados mostram que é de acordo com o comportamento do professor que os estudantes vão se manifestar: bagunçar a aula, ficar em silêncio, rir, fazer os exercícios, respeitar, sentir raiva e desprezo, sentir-se como "figuras menores", sentir vontade de desistir ou até mesmo de se tornar como algum deles: "Quando eu crescer, quero ser igual ao professor Edgar!", afirmou Ivo.

Pode-se pensar aqui que a "profecia autorrealizadora", defendida por Rosenthal e Jacobson (1983), também ocorre de estudantes para professores. Como na fala de Ivan, "Ilma é chata e não sabe ensinar nada, só de bater os olhos no professor já sei se é bom ou não." No segundo semestre, Ivan se inscreveu em cinco disciplinas e foi reprovado em duas, e uma dessas foi Geometria Analítica e Álgebra Linear, da professora Ilma. O efeito "Pigmalião", aqui, parece ter efetivação perversa: a expectativa que Ivan depositou na professora Ilma, por diversos motivos, se autorrealizou: o estudante não obteve aprovação na disciplina, por defender que "essa professora não sabe dar aula, o nível dela é baixo e não consegue passar o que sabe"[39].

O tipo de professor passa por uma avaliação por parte do estudante. Essa avaliação ficava explícita nas falas dos corredores e nos momentos informais em que os sujeitos sentiam confiança em manifestarem seus sentimentos. Aqui, é possível chamar atenção para o fato de que a história de ensino de cada professor que passava pela instituição era irradiada de

---

[38] Perrenoud (1995) se remete ao filme "Clube dos Poetas Mortos", também traduzido por "Sociedade dos poetas mortos". Esse filme foi produzido nos Estados Unidos, em 1989, sob direção de Peter Weir. No filme, John Keating (Robin Williams) é professor no tradicional internato Welton Academy. O professor acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte e a rebeldia contra as convenções sociais. Os estudantes, empolgados, ressuscitam a Sociedade dos Poetas Mortos, fundada por Keating em seu tempo de colegial e dedicada ao culto da poesia, do mistério e da amizade. A tensão entre disciplina e liberdade vai aumentando, os pais dos alunos são contra os novos ideais que seus filhos descobriram e o conflito leva à tragédia. (SOCIEDADE, 1989)

[39] O Efeito Pigmalião, citado aqui, foi inspirado numa história contada pelo poeta romano Ovídio sobre Pigmalião, um escultor de Chipre que esculpiu uma estátua tão perfeita de mulher que se apaixonou por ela. Pigmalião, então, suplicou à deusa Vênus que insuflasse vida à estátua e foi atendido. Casou-se com a estátua tornada mulher e foi feliz para sempre. Já modernamente, o conceito tem suporte na peça "Pigmalião" de Bernard Shaw, na qual um professor aposta e investe no refinamento comportamental de uma pobre florista.

veteranos para calouros. Dessa forma, quando um professor chegava pela primeira vez para lecionar uma disciplina e se apresentava, parte dos estudantes já tinha em mente julgamentos de valor, advindos de outros estudantes que murmuravam pelos corredores. Exemplo nesse sentido foi quando Túlio encontra-se com Mateus:

> **Túlio:** Cara, você está reclamando da Rosana? Você tinha que conhecer o professor que deu aula no semestre passado, ele era os bicho! A Pâmela é tranquila. A Márcia é muito repetitiva. Agora, o Edgar é bom professor, mas descasca demais! A Ilma, ninguém vai com a cara dela, porque não podemos nem respirar na sala! Prepara-se, o bicho vai pegar!

Nesse caso, por meio de uma avaliação, Túlio ofereceu uma síntese do comportamento de cada professor, fazendo com que Mateus já fosse para sala de aula com uma "ideia" de como cada professor iria exercer seu ofício. Esse tipo de acontecimento estava muito presente, principalmente nos corredores. Younès (2015, p. 125) aponta para a importância da avaliação do ensino superior pelos estudantes como uma experiência de partilha, em que "o professor é colocado diante de um espelho que reflete como sua aula é percebida pelos estudantes e pode assim compreender as diferenças existentes entre suas intenções pedagógicas e o impacto que provocam."

3.7 - Para além do currículo oculto: a presença dos estudantes trabalhadores

Durante esta dissertação, discutimos que a origem social dos estudantes parece não influenciar, diretamente, na construção do sucesso deles no curso de Física. Mas isso porque, como veremos no próximo tópico, o curso de Física não fazia parte do "desejo" dos estudantes em nele se formarem. Então, muitos estudantes das classes médias não construíam sucesso no curso de Física porque conseguiam se transferir para um curso de Engenharia, como é o caso de Leonardo, Naldo e Ramon. Embora a origem social não faça diferença, de forma direta, para construir o sucesso no curso, por detrás do currículo oculto existiam os estudantes trabalhadores, que se sentiam obrigados a estudar na madrugada se quisessem ser aprovados em um número razoável de disciplinas. O trabalho se tornava um empecilho para obter bons rendimentos nos estudos:

> **Alex:** Aqui na universidade é assim: você aprende 20% na universidade e 80% estuda em casa, se não, não dá e às vezes o cara não tem tempo de estudar... É foda! Tem que ter tempo de estudar em casa!

> **Estudante da Química**: Eu trabalho o dia todo, chego 11 horas da noite e ainda vou estudar, durmo em cima do livro! Não tenho tempo! Um dia, eu varei a noite estudando cálculo. Levantei cedo e fui trabalhar. Eu sabia a matéria toda, mas a prova foi no último horário e eu estava tão cansada e com tanto sono que não consegui resolver todos os exercícios, fui muito mal!
>
> **Mateus:** Eu trabalho o dia inteiro cuidando de um sítio dos meus pais, não tenho tempo para estudar.
>
> **Túlio:** Fazer Física e trabalhar é muito difícil.

Como pode ser observado, mesmo aquele estudante que fazia um sobre-esforço para manter-se no curso, ele não se sentia fisicamente e psicologicamente preparado no momento da avaliação, já que o trabalho lhe consumia as forças. Havia famílias, das camadas populares, que se empenhavam por ver os filhos obterem sucesso no curso e faziam um esforço, parecido com as ações empreendidas pelas classes médias, defendidas por Bourdieu (1998): exerciam certo ascetismo, ou seja, renunciavam aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro, ações ilustradas pelos sacrifícios que essas famílias realizavam para garantir o sucesso universitário dos filhos. Esse fato foi observado na família de Luciano, em que a mãe, auxiliar de serviços gerais, e o pai, bombeiro hidráulico, ambos com Ensino Médio, tiraram o filho do trabalho para que pudesse se dedicar aos estudos. Mesmo com baixo capital econômico, essa família tinha uma visão escolar, que no caso pode ter sido construída pelo nível razoável de escolaridade dos pais. Luciano expôs:

> **Luciano:** Eu moro em São Vicente de Minas e trabalhava o dia inteiro, chegava em casa meia noite e acordava às 5:30h da manhã, não estava aguentando, não tinha como estudar! Aí meus pais me aconselharam e eu pedi demissão, o dinheiro está fazendo falta! Mas tem um mês que eu saí do trabalho e foi tarde, pelas minhas notas, já era!

Neste momento da vida de Luciano, os pais viram uma necessidade de o sujeito se dedicar intensamente aos estudos, porém, no final do primeiro semestre, Luciano já tinha abandonado o curso. Ao serem investigadas as razões para tal desistência, o estudante expressou sua felicidade em ter sido aprovado em um concurso de uma Companhia de Saneamento (COPASA) e preferiu não perder a oportunidade. Em suma, a ação dessa família se volta para o conjunto de disposições e de ações de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas camadas populares, segundo Bourdieu (1998). Essas classes, em função de sua condição socioeconômica, estão menos preparadas para suportar os custos econômicos de uma espera, com o risco de obterem um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados. No caso das camadas populares, o investimento no mercado escolar

tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Bourdieu (1998), aqui, não se remete às famílias cujos filhos chegaram à universidade, mas essa análise permite ser encaixada no caso de Luciano, na medida em que os pais, ao mesmo tempo que tentaram executar o ascetismo, voltaram-se para as ações das camadas populares, escolhendo o trabalho como a via mais importante e sem a qual não poderia perder-se a oportunidade.

Portes (2001, p. 186), ao estudar trajetórias escolares e a vida acadêmica do estudante pobre da UFMG, demonstra o quanto as necessidades econômicas retiram do estudante a concentração necessária para dar resposta aos estudos. Essas necessidades produzem aquilo que autor denominou de questões paralelas à universidade, que "[...] englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam e limitam as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal". Almeida (2014), assim como outros autores, também expõe as dificuldades materiais e simbólicas de um conjunto de estudantes da USP, já que eram trabalhadores e precisavam ajudar no orçamento familiar. Dentro das condições financeiras, existe a moradia, que foi alvo de reclamações de alguns estudantes do curso de Física, como relatado por Gabriel, que morava em Belo Horizonte, e Ivan, que residia em Lavras, no estado de Minas Gerais:

> **Gabriel:** Moro em Belo Horizonte. Semestre que vem vocês não vão me ver não! Porque meus gastos estão ficando muito altos! Sabe o que é pagar R$580,00? Eu pensei: o que eu estou fazendo aqui? Vou tentar outro curso na particular de Belo Horizonte, sei lá, qualquer coisa.
>
> **Ivan:** Você se importa de eu chegar atrasado para fazer a prova? [Perguntando à professora Ilma]
> **Ilma:** Não, vai ser ruim para você que terá menos tempo para fazê-la.
> **Ivan:** Se você se importar eu venho e pego o ônibus mais cedo, mas aí vou ter que pagar R$27,00.
> **Ilma:** Você que sabe.
>
> **Ivan:** Eu desisti da disciplina do Edgar, é uma disciplina legal, o professor é bom e tal... mas cansei de chegar atrasado, perder explicações, perder experimentos. Teve um dia que eu cheguei e nem sabia que tinha que entregar um relatório, provavelmente ele avisou no começo da aula e eu não estava. Eu vou fazer ENEM de novo para Nepomuceno, para Engenharia Elétrica, se eu não passar, eu faço Física mesmo, agora se eu passar, estou indo embora! Gosto de São João del-Rei, mas é longe da minha casa.

Essas manifestações exprimem a dificuldade de morar fora da cidade e cursar Física. Os estudantes se sentiam prejudicados, pois mal tinham oportunidade de frequentar a biblioteca ou de participar das monitorias. Os dois estudantes relatados desistiram do curso de Física. Gabriel o abandonou sem dar satisfações e não respondeu mais aos e-mails mandados

para ele. Ivan, como relatado na fala, passou em Engenharia Elétrica e foi cursá-la próximo de Lavras. Uma fala de Edmar faz-nos refletir sobre as condições que o curso noturno oferece aos estudantes:

> **Edmar:** Quando se escolhe um curso noturno, na maioria das vezes, é por não ter muito tempo disponível durante o dia. Por este motivo, as aulas tem que dar ao aluno uma condição de entendimento rápido, pois este não terá muito tempo para se dedicar aos estudos durante o dia. Nesse curso, é muita informação a ser passada, contra pouco tempo de aulas. Olha, em minha opinião, o curso de Física noturno, não atende às necessidades de alunos que trabalham durante o dia e têm apenas a noite para tentar ampliar esses conhecimentos. Isso é comum na maioria das federais, pois valorizam muito a busca individual de conhecimento, o que demanda tempo livre dos alunos, tempo este que não tem quem trabalha em período integral.

Edmar fez uma análise do curso de Física, o que demonstra um fenômeno etnometodológico, a saber: a capacidade reflexiva e interpretativa do próprio ator social. Para a Etnometodologia, o ator social não é um idiota cultural. "A produção de uma visibilidade social passa por uma objetivação que não é monopólio da atividade científica." (COULON, 1995a, p. 52) A atividade científica é o produto do conhecimento prático.

3.8 - Desvendando as minúcias do currículo oculto: o curso de Física não é um curso de desejo

No primeiro dia de aula, a professora Pâmela indagou: "Meninos, quem aqui quer continuar no curso de Física até o final? Levantem a mão!" e apenas três estudantes se manifestaram. A professora se voltou para a pesquisadora e disse: "Viu? Ninguém quer ficar aqui, não. Todo mundo entra para se transferir para Engenharia!" Dessa forma, essa pesquisa desvenda algo que não foi enxergado na literatura sociológica, em nosso conhecimento, no que diz respeito à construção do fracasso universitário: o curso de Física não é um curso de "desejo".

Tomamos o "desejo" no sentido discutido por Ávila e Portes (2009, p. 101), ancorado em disposições cognitivas "[...] e não na fantasia idealista que não pode se realizar frente a sujeitos competitivos e preparados culturalmente para o jogo da aquisição, que tem de ser jogado para a conquista dos espaços disponíveis [...]". Nesse caso, não estamos falando de uma subjetivação que autoriza as ações do sujeito completamente.

Nogueira (2004, p. 176), em sua Tese, discute a compreensão do processo de escolha do curso superior como um desafio para a Sociologia da Educação. Segundo o autor

> Em relação especificamente ao processo de escolha do curso superior, tratar-se-ia de analisar como indivíduos específicos lidaram - aceitando ou rejeitando em maior ou menor grau - ao longo de suas trajetórias sociais e no contexto imediato de ação com cada uma das múltiplas influências a que foram submetidos e, assim, imprimiram um certo rumo às suas ações.

No nosso caso, entendemos o "desejo" como um conjunto de disposições que permite com que o sujeito faça um cálculo de possibilidades para uma escolha futura. Tomando a Etnometodologia como ciência capaz de ajudar a compreender os etnométodos cotidianos, por meio das observações miúdas, percebemos que os estudantes adentravam no curso de Licenciatura em Física, mas não queriam ser professores de Física. Parece-nos, então, que a escolha por determinadas carreiras passa pelo viés do "desejo".

O curso de Física da UFSJ tem um índice de seletividade relativamente baixo. Segundo dados presentes no *site* da Universidade, no ano de 2015, 329 pessoas se inscreveram, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no curso de Licenciatura em Física. Mas é um número pequeno, se comparado aos 1057 que optaram por Engenharia Elétrica, 1158 por Engenharia Mecânica, 1359 por Engenharia de Produção e ainda 2122 por Medicina.

Por isso, enquanto a Universidade tem uma "estratégia" para lidar com os estudantes, eles ingressam no curso de Física e possuem a "tática" de se transferirem para um curso de maior prestígio, principalmente as Engenharias. Os conceitos de "estratégia" e "tática" são utilizados, aqui, conforme designado por Certeau (1994). Para o autor, a "estratégia" é "[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável do 'ambiente'" (p. 46). O autor desloca seu olhar do consumo passivo de produtos recebidos, para a prática do desvio desses produtos. A "estratégia" está ligada aos agentes de poder, manifestando-se fisicamente por seus sítios de operação por seus produtos. Já a "tática" é "[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue outro como totalidade visível" (CERTEAU, 1994, p. 46). A "tática" se opera na ausência de poder, valoriza o tempo, é uma ação calculada, ela é a arte de dar golpes e aproveita as ocasiões.

Por um lado, a universidade tem uma "estratégia" para lidar com os estudantes, tem poder, tem regras, dentre outras imposições. Por outro lado, os estudantes possuem "táticas" para burlar essas "estratégias", operando com mobilidade no manejo das regras do jogo: veem o curso de Física como uma via para conseguir transferência para um curso de Engenharia. Essa "tática" faz parte do poder e do querer próprios. Como mostram as falas dos estudantes:

> **Túlio**: Pretendo transferir para Engenharia, a maioria faz isso, porque é mais fácil entrar em Física.
>
> **Luna:** Eu quero Engenharia Civil! Ninguém aguenta Física não! Entra só porque é mais fácil e transfere! O curso é difícil, pesado e depois ser desvalorizado como professor? Não dá! Por isso falta professor de Física no mercado!
>
> **Ivan:** Eu estou no curso de Física, mas acho que quero transferir para Engenharia Mecânica. Entrei porque é mais fácil e vou eliminando matéria e tal...Você fica nesse curso, vai dar aula, ganha uma porrada de aluno e no final do mês aquele salário baixo! Ah! Se eu conseguisse fazer mestrado ou doutorado ainda ia, mas como não vou chegar lá...
>
> **João:** Eu vou tentar ENEM, se eu passar eu vou abandonar o curso de Física e vou para Engenharia. Um engenheiro formado chega a ganhar a mesma coisa que um doutor em Física, não compensa.
>
> **Ana Lúcia**: Os alunos vêm para Física e querem transferir para Engenharia, mas nem todos conseguem. Os que ficam, vão "empurrando com a barriga" o curso, até evadirem.

A profissão docente não é vista como desejada pelos estudantes, que relatam várias vezes o baixo *status*, associado aos ínfimos salários. Aranha e Souza (2013, p. 78) aprofundam o debate sobre a crise que as Licenciaturas têm sofrido e conforme os autores, a escassez de professores contabiliza 250 mil e "[...] sobretudo para o ensino das ciências da natureza, universalizar a educação básica implica a necessidade de formar mais e bem os professores para realizar a tarefa".

Assim, deparamo-nos com discussões que dizem respeito à formação básica e continuada dos professores, tornando-os reflexivos, debate travado por diversos autores (LIBÂNEO, 1998; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2008; POPKEWITZ, 1994; SCHÖN, 2000, dentre outros). Entretanto, o que está ocorrendo no Brasil é a baixa atratividade da carreira docente e consequentemente um contínuo esvaziamento dos cursos de Licenciatura.

Os sujeitos pesquisados faziam grande esforço para conseguirem um alto coeficiente de rendimento e obterem a transferência. Todavia, a "estratégia" da Universidade se mostra forte, pois atua com números significativamente pequenos de transferências. Segundo dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico, de 2005 até 2009, de 144 estudantes que ingressaram no curso de Física, 25 se transferiram para outros cursos. Então, na maioria dos casos, enquanto cursam Física, os estudantes vão tentando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito de serem aprovados em outros cursos, como aconteceu nos casos dispostos no quadro a seguir.

Quadro 10 - Estudantes que se evadiram do curso de Licenciatura em Física e ingressaram em outros cursos

Nome/ idade	Profissão/escolarização		N° de irmãos	Origem escolar	Experiência de trabalho	Curso atual	Instituição
	Pai	Mãe					
Leonardo, 19	Fazendeiro/ Ensino Médio	Psicanalista/ Ensino Superior	2	Particular	Não	Engenharia Mecânica	UFSJ
Naldo, 20	Comerciante/ Ensino Superior	Escrivã/ Ensino Superior	2	Particular e pública	Não	Engenharia de Produção	Instituto Presidente Tancredo Neves (IPTAN)
Ramon, 18	Comerciante/ Ensino Fundamental	Professora/ Ensino Superior	1	Particular	Não	Engenharia da computação	UNIFEI
Daniela, 19	Professor/ pós-graduado	Do lar/ Ensino Médio	1	Pública	Não	Administração	UFSJ
Luna, 18	Chaveiro/ Ensino Superior Incompleto	Empresária, autoescola/ Ensino Superior	2	Particular e pública	Não	Arquitetura e Urbanismo	UFSJ
Ivan, 19	Técnico Bioquímico/ Ensino Médio	Do lar/ Ensino Médio	2	Particular e pública	Não	Engenharia Elétrica	CEFET-Nepomuceno
Fabrício, 18	Artefatos de cimento/ Ensino Fundamental Incompleto	Do lar/ Ensino Fundamental incompleto	3	Pública	Sim	Engenharia Elétrica	UFSJ
Carlos, 21	Produtor Rural/ Ensino Fundamental Incompleto	Doméstica/Ensino Fundamental Incompleto	1	Pública	Sim	Física	EAD-UNIMES

Fonte: Resende e Portes (2015)

Discutimos anteriormente que a idade fazia grande diferença para construir o sucesso no curso de Física: quanto mais jovens, menos reprovações sofriam. O que é possível visualizar nesse Quadro é que os estudantes mais jovens que estavam sendo aprovados em um número grande de disciplinas saíam do curso de Física e conseguiam ser aprovados em outros cursos. No caso desses sujeitos, apenas Carlos, estudante trabalhador, foi cursar Física a distância, pelas condições pessoais e falta de tempo para se dedicar a um curso presencial. Os demais estudantes, apesar de construírem sucesso na Física, enxergaram o curso como trampolim para outros de maior prestígio social.

Quando os estudantes vão para outro curso, eles eliminam as disciplinas que já foram cursadas no curso de Física, pois esse curso tem vários conteúdos semelhantes aos das Engenharias. A própria Universidade divulga a equivalência das disciplinas exigidas nos cursos, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 11- Quadro de equivalência

FÍSICA	CH	OUTROS CURSOS		
		UNIDADE CURRICULAR	CURSOS	CH
Cálculo I	60	Cálculo I	Química	60
		Cálculo Diferencial I	Matemática	60
		Cálculo I	Engenharia Mecânica	90
		Cálculo I	Engenharia Elétrica	90
		Cálculo II	Engenharia Mecânica	60
		Cálculo II	Engenharia Elétrica	60
Cálculo II	60	Cálculo II	Química	60
		Cálculo Integral I	Matemática	60
		Cálculo I	Engenharia Mecânica	90
		Cálculo I	Engenharia Elétrica	90
		Cálculo II	Engenharia Mecânica	60
		Cálculo II	Engenharia Elétrica	60
Cálculo III	60	Cálculo III	Química	60
		Cálculo Diferencial II	Matemática	60
		Cálculo Integral II	Matemática	90
		Cálculo I	Engenharia Mecânica	90
		Cálculo I	Engenharia Elétrica	90
		Cálculo II	Engenharia Mecânica	60
		Cálculo II	Engenharia Elétrica	60

Fonte: *Site* da Coordenação de Física, UFSJ (2010).

Como visualizado, as disciplinas de Cálculo são solicitadas em vários cursos, como Matemática, Engenharia e afins. Essa "tática" comprova a manobra que um estudante faz para jogar o jogo da escolha de destinos profissionais via universidade.

Para além do conceito de "estratégia" e "tática", podemos utilizar a noção de perspectiva, que, segundo Becker *et al.* (1961), na obra *Boys in White*, é um conjunto de ideias e ações coordenadas, utilizado por alguém para resolver uma dada situação. Essa obra foi fruto de um trabalho feito por quatro investigadores, que pesquisaram a Escola de Medicina da Universidade do Kansas, com o intuito de dar atenção à interpretação das ações dos estudantes, em vários momentos de seus progressos no curso de Medicina. Nas considerações do estudo, são estabelecidas três condições: as perspectivas dos estudantes, a cultura do estudante e a organização. Os autores observaram de que forma os sujeitos aprenderam e tomaram a escola médica como organização de formas coletivas de ação social. O objetivo era estudar as "mazelas", ouvir queixas e reclamações. A passagem desses estudantes pela escola médica se iniciou com um forte idealismo, que foi conduzindo os estudantes a um alto nível de esforço. Com o passar do tempo, esses sujeitos mudaram seus comportamentos dentro da universidade, como, por exemplo, estudando apenas o que era pedido na avaliação. Em suma, os estudantes elaboravam perspectivas coletivas, vivendo um conjunto de dilemas constantes.

As perspectivas surgem quando o sujeito necessita fazer uma escolha. Becker *et al.* (1961) atentaram para as perspectivas de grupo que eram as maneiras de pensar, de agir, legítimas aos membros de uma comunidade, quando esses sujeitos têm o mesmo problema. Essas perspectivas têm a validade das coisas que "todo mundo sabe e faz". Então, tomando esse conceito, pode-se pensar que o fato de a profissão docente se encontrar desvalorizada socialmente, e o curso de Física não ser um curso desejado dos estudantes, esses sujeitos precisavam encontrar uma solução para a situação. Assim, procuravam se empenhar para obterem os melhores rendimentos e se transferirem para outros cursos. Essa perspectiva pode ser considerada de grupo, pois, como já foi demonstrado, apenas três estudantes, dos 19 ingressantes, desejavam formar-se em Física.

Além de ser uma perspectiva de grupo, era uma perspectiva compartilhada: os estudantes manifestavam sua "tática" entre si e se tornavam mutuamente inteligíveis nas suas trocas. Essa perspectiva incluía ações, ideias e disposições para agir. Conforme Coulon (1995c, p. 71), "ao escolher determinada universidade, o estudante – conforme pretenda vir a ser jurista, médico, gestor de empresa, político ou professor – vai proceder em função do que tem intenção de fazer na vida, em função das ideias que tem a respeito de seu futuro."

De forma sintética, é possível dizer que um dos caminhos que levam os sujeitos à escolha de seus cursos superiores é o critério diante do modo como eles percebem a si mesmos e são capazes de alcançar, de acordo com a "tática" que pode ser aplicada para desfazer o jogo da universidade. Na cultura dos estudantes, nos estratagemas de combatentes, existia a arte de dar golpes e metaforizar a ordem dominante. Essa foi a maneira que os sujeitos encontraram para atingirem um fim e fugirem do sistema seletivo da universidade, que acolhe somente aqueles estudantes que são capazes de obterem os melhores rendimentos no processo seletivo para entrada nos cursos de alto prestígio social. Discutiremos, a seguir, as possibilidades e os limites que permeiam o currículo.

3.9 - O currículo: limites e possibilidades

Neste tópico, discutiremos os limites e as possibilidades dos estudantes construírem o sucesso ou o fracasso no curso de Física, a partir da relação que eles mantêm com o currículo oficial e com o currículo oculto desse curso. Neste ponto, deixamos claro que a Etnometodologia se mostrou uma forma essencial de compreensão das ações minúsculas: permitiu a captação de ações quase microbianas que proliferam no seio da universidade.

Como discutido, o currículo do curso é denso, organizado em disciplinas extensas que precisam ser oferecidas em curto período de tempo e apresenta ares de inquestionabilidade. Esse fato produz efeitos negativos tanto para estudantes quanto para professores: o professor se sente ancorado a uma grade curricular e precisa dar aulas de forma rápida para conseguir passar todo o conteúdo, e os estudantes se sentem cansados, pressionados e não conseguem nem mesmo parar a aula para abrir discussões.

Segundo Chervel (1990, p. 208), o fracasso escolar é histórico e é "[...] deliberadamente organizado pelo sistema educacional." O autor também defende que "[...] no momento de fixar a norma de progressão da disciplina, a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos." Assim também ocorre na universidade, os estudantes de origem sociais, capitais, idades, etnias e raças diferentes precisam se adaptar ao mesmo currículo estabelecido para o curso de Física.

A "falta de didática" e da diversificação de métodos de ensino, reivindicadas pelos estudantes, tocam em um ponto fundamental de discussão: a formação do docente que atua no Ensino Superior. Para Pachane (2008, p. 01),

> A pós-graduação, *locus* privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Assim, o professor universitário acredita que basta ser um pesquisador em sua profissão. De maneira semelhante, refletindo sobre a importância da formação do professor universitário, Nóvoa (2000, p. 132) salienta:

> Os professores têm as lições disponibilizadas via "novas tecnologias de informação", criando um acesso mais fácil por parte dos alunos. O que não é possível, por esta via, é resolver problemas da relação pedagógica, das dúvidas, da apropriação dos saberes, do trabalho crítico sobre o conhecimento. Na minha opinião, as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos alunos, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos alunos em grupos de pesquisa.

Para o autor, o trabalho do professor só fará sentido quando ele deslocar o seu olhar dos saberes que ensina para as pessoas a quem esses saberes serão ensinados. Ora, não estamos discutindo, aqui, ações utópicas. Para trazer um exemplo da realidade, Barroso *et al.*

(2003, p. 510) realizaram um projeto de reversão do desempenho dos estudantes do curso de Física da UFRJ. Os autores realizaram um levantamento prévio das características dos estudantes envolvidos e estruturaram as disciplinas de Física I e Física Experimental I:

> - o conteúdo da disciplina foi dividido em duas partes (dinâmica de uma partícula e de um sistema de partículas) com 7 grandes temas (módulos) que eram abordados de forma unificada nas disciplinas teórica e experimental;
> - cada um destes tópicos começava com uma grande aula demonstrativa, onde os aspectos conceituais e experimentais eram discutidos; esta aula era preparada em conjunto pelos professores da disciplina com o uso intensivo de recursos áudio-visuais e experimentais do Laboratório Didático do Instituto de Física (vídeos, simulações de computador, experimentos e similares); a seguir, os alunos eram divididos em turmas menores para atividades teóricas e experimentais;
> - a avaliação a mesma que a de cursos tradicionais, permitindo comparação.

Também foram preparados guias de estudo e de laboratório para todos os módulos da disciplina. Esses guias sugeriam a forma de leitura do texto e intercalação com exemplos e questões, apresentando exercícios que abordassem e promovessem o aparecimento dos problemas diagnosticados. No período de 1993 a 1999, verificaram que o índice de aprovação de Física II aumentou da média de 45% para 65%. Para os autores, os resultados são animadores e pretendem sistematizar vários dos trabalhos de pesquisa realizados no decorrer do processo. Neste caso, os professores se envolveram, de forma coletiva, em um trabalho que buscou reverter o processo de evasão dos estudantes.

Nóvoa (2000) afirma que o problema da transformação universitária não envolve apenas os professores, mas também os estudantes e a lógica de funcionamento das universidades. Porém, nesta pesquisa empreendida no curso de Física da UFSJ, fui testemunha do fato de o professor ser distante, não dialogar, não diversificar suas metodologias e dar aulas de forma rápida e cansativa, produzindo nos estudantes a vontade de abandonar o curso, já que não se sentiam acolhidos. Além disso, no caso das ações empreendidas por Barroso *et al*. (2003), foi observado que a evasão diminuiu e os professores foram os principais atores responsáveis por esse avanço.

Para finalizar este tópico, diante do currículo oficial e do currículo oculto do curso de Física, citando Perrenoud (1995), não há como pensar no ofício do estudante sem pensar no ofício do professor. O autor propõe um novo contrato entre estudantes e professores, em que os saberes façam sentido para os discentes e os educadores integrem nos seus modelos os estudantes reais, a sua diversidade, suas expectativas, seus desejos, resistências e capacidades de negociação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que envolvem o trabalho etnográfico tendo as universidades como campo de investigação são escassas no Brasil. Alguns estudiosos internacionais atentaram para a vivência universitária como Coulon (2008) e Becker *et al*. (1961). Para além de perceber como ocorre a relação dos sujeitos com a universidade, não foram encontrados estudos etnográficos que buscam compreender como acontecem as evasões. Por isso, neste trabalho, a ideia foi investir esforços para se entender como se construía, cotidianamente, o fracasso no curso de Licenciatura em Física da UFSJ. Consequentemente, esta pesquisa não trata de uma avaliação do curso de Física, mas de uma análise minuciosa de como ocorre a construção do fracasso dentro da universidade, tendo os estudantes como atores principais a serem ouvidos.

Caminhamos na contramão dos estudos que investigaram o sucesso dos estudantes e, buscando compreender a construção do fracasso, tomamos a Etnometodologia como ciência capaz de ajudar-nos a depreender o social. Acreditamos que tal corrente foi uma escolha certeira, uma vez que por meio dela pudemos acompanhar um grupo de 19 estudantes e 11 professores durante todo o ano de 2014. Ao propormos ouvir os estudantes, nossa intenção foi descer à "caixa preta" da universidade e desvendar as minúcias do cotidiano.

As manifestações colhidas permitiram apontar que a interação entre professores e estudantes tem muitas facetas. Primeiramente, consideramos que o grau de formação do professor e o tempo de atuação no Ensino Superior não fazia dele um professor mais "aberto' ou mais "fechado" na relação com os estudantes. Alguns professores com experiência recente e que ainda cursavam o doutorado eram mais dialógicos do que outros que já exerciam a profissão há doze anos.

Com a entrada do estudante no Ensino Superior, observamos que ele sofria cisões simultâneas: com o tempo, com o espaço, com as relações com os professores, com as condições de existência, com a vida afetiva, com as regras e principalmente com o saber. Nesse início, tendo que exercer seu ofício e se adaptar às regras implícitas, os sujeitos se sentiam estrangeiros e, para eles, os professores estavam "falando grego". Compreender as normas da ABNT e o uso da calculadora científica eram ações mínimas exigidas em que os estudantes se sentiam perdidos. Para esses sujeitos, havia uma falta de orientação inicial e de recrutamento do conhecimento prévio em que eles chegavam ao Ensino Superior. Para os professores, era difícil lidar com estudantes que não possuíam a "bagagem" de conhecimentos que deveriam advir do Ensino Médio.

O professor não era neutro na relação educativa. O fato de tratar certo tipo de estudante de forma diferente dos demais fazia com que alguns sujeitos se sentissem "excluídos" do jogo da interação na sala de aula. Nesse caso, observamos a "profecia auto-realizadora" (ROSENTHAL & JACOBSON, 1983), em que as atitudes e o desempenho dos estudantes se tornavam cada vez mais consoantes as expectativas do professor. Um estudante para se destacar em detrimento dos seus colegas, precisava criar fortes aliados: com os próprios colegas, com os professores, com as carteiras da frente, com os livros da biblioteca, com o caderno de deveres, com a monitoria, em suma, produzir uma imagem de estudante profissional fundada nos resultados acadêmicos.

O cotidiano da sala de aula era permeado por negociações que só foi possível serem observadas por meio do trabalho etnográfico. Quando as negociações eram partilhadas, o estudante se sentia "membro" do grupo em que se inseria. Do contrário, cada vez que uma negociação não se concretizava ou era inexistente, isso gerava indisposição e retraimento dos estudantes diante do ato de dialogar. Ações como mudar a data da avaliação, fazer chamadas, atribuir notas em trabalhos escritos, liberar as aulas, compreender o atraso dos estudantes, avisar quando vai se ausentar, repetir a avaliação, poder usar a calculadora, dentre outras, eram negociações que pareciam naturais, mas faziam diferença para os estudantes que buscavam a afiliação universitária.

No curso foi perceptível a presença tanto de professores próximos e dialógicos quanto de professores distantes e que possuíam o gosto pela reprovação. Os sujeitos que se mostravam "abertos" possibilitavam uma interação duradoura. Foi possível observar também que aquele estudante que se aproximava mais do professor conseguia se apropriar do conhecimento de forma mais rápida. Eles eram nomeados pelos demais colegas de "puxa-saco", "bajuladores", dentre outras denominações. Os estudantes distantes do professor, então, eram capazes de fazer uma análise sociológica dos estudantes próximos, pois percebiam que essa proximidade fazia a diferença na construção do sucesso do sujeito. Temos aqui um fenômeno etnometodológico: os atores sociais não são idiotas culturais, eles interpretam suas ações, mesmo resistindo ao cálculo científico (COULON, 1995a). Vale realçar que não foi observada uma análise sociológica dos estudantes próximos diante dos estudantes distantes, pois os sujeitos que se sentavam à frente não interagiam com os demais estudantes da licenciatura, era como se eles não existissem na sala de aula.

Diante do currículo oculto e do currículo oficial, observamos que a grade curricular do curso de Física era formada por conteúdos densos a serem ensinados em curto período de tempo. Esse fato fazia com que as aulas se tornassem corridas e cansativas. O estudante, para

obter aprovação na disciplina, teria que incorporar a “base” dos conteúdos, pois, caso contrário, não conseguiriam adquirir os conhecimentos posteriores. Além disso, se fossem reprovados em disciplinas que eram pré-requisitos de outras, o estudante teria que esperar um semestre para cursá-las novamente e, na fala dos pesquisados, ia virando “uma bola de neve”.

O período de avaliação era o terror dos estudantes, já que, para eles, além da memorização exacerbada das fórmulas e regras que envolviam o conteúdo, eles teriam que resolver as questões extensas em pouco tempo oferecido. As notas eram uma batalha entre professores e estudantes, uma vez que os décimos faziam muita diferença para obterem aprovação na disciplina. A “falta de didática” foi um tema recorrente na fala dos pesquisados. Para esses sujeitos, quando a teoria era relacionada com a prática, eles conseguiam produzir mais sentido diante das explicações.

Segundo a Etnometodologia, o comportamento do indivíduo não se deve à sua posição social, mas é produzido por processos de interpretação. No nosso caso, incorporamos outras análises, pois no Brasil a situação de classe ainda é uma variável relevante na compreensão de alguns processos. Na construção do perfil social e escolar dos estudantes, constatamos que era uma turma heterogênea. Todavia, a maioria deles advinha de famílias de baixa renda, pois, diante das informações colhidas, apenas três sujeitos tiveram um percurso escolar integralmente em escolas privadas.

Com o perfil dos estudantes construído, queríamos entender o que se passava com aquelas variáveis. Então, criamos índices a partir do número de reprovações que o estudante sofria. Com isso, descobrimos que a origem escolar, familiar e as questões de sexo não faziam a diferença, diretamente, para se construir o sucesso no curso de Licenciatura em Física. O que fazia a diferença para construção do sucesso no curso era a idade: quanto mais jovem era o sujeito, menos reprovações ele sofria. Porém, durante o processo de investigação, percebemos que os estudantes mais jovens, que estavam sendo aprovados em um número grande de disciplinas, abandonavam o curso de Física e se transferiam para outros cursos de maior prestígio social.

Esse ponto culminante da pesquisa fez-nos enxergar um fenômeno pouco explorado na Sociologia da Educação: o curso de Física não fazia parte do “desejo” dos estudantes em se formarem, “desejo” forjado por Ávila e Portes (2009), sendo como um conjunto de fortes disposições cognitivas fundadas no conhecimento e capazes de permitir que o sujeito faça uma escolha futura. Observamos que a universidade, como agente de poder, tinha a “estratégia” (CERTEAU, 1994) para lidar com os estudantes. Entretanto, esses estudantes tinham a “tática” para manobrar essa “estratégia”: viam o curso de Física como via para se

transferirem para outros cursos, principalmente as Engenharias. Mesmo a “estratégia” da universidade sendo relativamente forte e operando com um número mínimo de transferências, os estudantes, enquanto cursavam Física, iam prestando o ENEM e, quando eram aprovados no processo seletivo para ingressar em outros cursos, eliminavam as disciplinas já cursadas em Física. Dessa forma, faziam uma manobra para jogar o jogo da escolha de destinos profissionais via universidade.

Em suma, faz-se necessário realçar que a construção do fracasso no curso de Licenciatura em Física pode estar associada a cinco grandes grupos. No primeiro podemos pensar na construção do fracasso como resultado de um desastre relacional dos estudantes com os professores. A relação frutífera entre esses membros é uma das possibilidades de construção do sucesso no curso. É por meio do relacionamento próximo com o professor que o estudante pode conseguir participar de encontros, ter apoio para tirar dúvidas, conseguir vaga para realizar projetos e monitorias, participar de congressos e se apropriar melhor do conhecimento, produzindo sentido na vida universitária. Nesse grupo, professores e estudantes são os responsáveis por manterem uma relação dialógica em busca da afiliação e do sucesso no curso.

Como segundo grupo, podemos mencionar a construção do fracasso como resultado de comportamentos pessoais. Aqui, estamos falando do estudante que não se afiliou. Para se tornar membro do grupo universitário é preciso criar formas de proceder, como, por exemplo, ir à biblioteca, frequentar monitorias, copiar os conteúdos, não faltar às aulas, reunir-se com os colegas, tirar dúvidas com os professores, fazer exercícios, em resumo, estudar. À vista disso, aquele estudante que trabalhava com questões que Portes (2001) denomina de paralelas à universidade, provavelmente, não terá tempo de se esforçar no alcance de sua afiliação. Nesse caso, podemos compreender minimamente por que a idade faz diferença na construção do sucesso: quanto maior idade tiver o estudante, menos tempo ele possui para se dedicar, pois nos casos pesquisados muitos deles já eram casados, possuíam filhos e careciam de tempo para permanecer em um curso que exige dedicação de seus “membros”.

Como terceiro grupo, podemos salientar a construção do fracasso como resultado de uma não afiliação com a universidade e com o currículo do curso de Física. Consideramos que as circunstâncias que envolvem esse grupo não são simples. Diante do currículo há conteúdos densos e pouco tempo para aprendizagem, há avaliações extensas, há “falta de didática”, há falta de orientação inicial e do recrutamento prévio dos conhecimentos dos estudantes e há o atraso que o estudante sofre ao ser reprovado em uma disciplina que é pré-

requisito de outras. Esses fatos incluem tanto aspectos estruturais da universidade quanto a formação do professor.

Como quarto grupo, temos a construção do fracasso no curso de Física associado à baixa atratividade da carreira docente no Brasil. Provavelmente, esse fato ocorre pelas condições negativas de trabalho, pouco reconhecimento público e o baixo *status*, além dos baixos salários. Então, há uma crise nas licenciaturas hoje.

Como último e mais complexo dos grupos, verificamos que havia estudantes que abandonavam o curso de Física, mas continuavam na busca pelo diploma do Ensino Superior em outros cursos mais valorizados socialmente. Nessa situação, o sujeito que não "deseja" se formar em Física usa a "tática" de se transferir para outro curso de maior prestígio. Na fala dos pesquisados, não estão abandonando a universidade, estão apenas conseguindo "coisa melhor". Podemos pensar que o desprestígio da carreira docente tem acarretado uma crise nas licenciaturas em diversas universidades brasileiras. Ressaltamos também que o "efeito dominó" pode ser um fator forte que influencia os abandonos no curso, ou seja, o professor da educação básica pode ou não estimular seus alunos a seguirem a carreira de professores de Física. Assim, acreditamos ter justificado a nossa escolha pela expressão "construção do fracasso" em detrimento do termo "evasão": a construção fracasso foi vista por nós como permeada por diversas circunstâncias institucionais, estruturais, relacionais e pessoais, que iam se produzindo no cotidiano.

Vale a pena chamar atenção também para o grupo de estudantes que até o momento da pesquisa estava construindo o sucesso no curso de Física. Tem-se um primeiro grupo, formado por Alex, Juliana e Mateus, que continuavam frequentando poucas aulas e na fala desses sujeitos "aos troncos e barrancos". Esse grupo não possuía esperanças de afiliação no curso de Física e tinham em mente aplicar a "tática" de se transferirem para as Engenharias. No último contato feito com Alex, em 2016, ele salientou que estava "puxando" disciplinas em outros cursos e no curso de Física "quase não dava as caras".

Tem-se um segundo grupo formado por Gustavo, Marcos e Ivo, que foram os estudantes que empreenderam formas de se comportar capazes de assegurar sua afiliação no curso de Física. O interessante a perceber aqui é que nesse grupo, Gustavo e Marcos participavam do PIBID, e Ivo estava envolvido em um projeto de iniciação científica. Isso significa que esse grupo de estudantes levou a efeito ações que permitiram uma afiliação consistente com a universidade. Esses estudantes colocavam as regras universitárias em prática e empreendiam ações para construírem o sucesso: eram pontuais, frequentavam monitoria, copiavam o conteúdo, faziam os exercícios para serem entregues, iam à biblioteca

e tiravam dúvidas com os professores. Não poderiam deixar de ser mencionadas as idades desses sujeitos: Marcos com 17 anos, Gustavo e Ivo com 18 anos, firmando com evidência a construção do sucesso entre os mais jovens. Eles passaram pelos três tempos descritos por Coulon (2008): tempo de estranhamento, de aprendizagem e de afiliação. Enfim, eles desenvolveram um novo *habitus*, que foi constantemente renovado a partir de cada experiência no ensino superior.

Diante de tudo isso, consideramos que acertamos um alvo nas descobertas da nossa investigação, mas não o centro desse alvo, isso porque o curso de Física não foi considerado um curso de "desejo" pelos estudantes. Mas nossa intenção também foi mostrar como ocorria a vivência desses estudantes no dia a dia da universidade e nesse aspecto a potencialidade da Etnometodologia foi legível. Podemos afirmar que o pesquisador foi testemunha do que queria estudar e que conseguiu ir além dos pequenos e fragmentados resíduos da ação social.

5 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Batista; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no Ensino Superior: estudo de caso no curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, p. 167-178, jul/dez 2011. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/64/45>. Acesso em: 19 de Nov. de 2015.

ALMEIDA, Wilson Mesquista de. Estudantes com desvantagens sociais e desafios da permanência na universidade pública. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

ALVES, Adriana Paula Viana**. A evasão escolar na modalidade de ensino a distância:** o polo presencial de Itapemirim. Dissertação (mestrado). Petrópolis: Biblioteca Depositária/UCP, 2012.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**. 2. ed. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69 - 86, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>. Acesso em Novembro de 2015.

ATAÍDE, Jair Stefanini Pereira de; LIMA, Lourivaldo Mota; ALVES, Edvaldo de Oliveira. A Repetência e o Abandono Escolar no Curso de Licenciatura m Física: Um estudo de caso. **Physicae**. Campinas, v.6, n.6, p. 21- 32, 2006. Disponível em: <http://physicae.ifi.unicamp.br/physicae/article/download/physicae.6.5/82 >. Acesso em: 19 de Nov. de 2015.

ÁVILA, Rebeca Contreta; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no Ensino Superior. **Mal-Estar e Sociedade**. Barbacena, 2009. Ano II. n. 2. p. 91-10. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/download/13/41>. Acesso em: 30 de Nov. de 2015.

BARROSO, Marta Feijó; FALCÃO, Eliane Brigida Morais. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas. **Anais...** Jaboticatubas: Sociedade Brasileira de Física. p. 1-14. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/co12-2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

BARROSO, Marta Feijó *et al.* A Evasão Universitária em Cursos de Física: desempenho dos estudantes e redução da evasão. *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA**, 15. 2003, Curitiba. Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física. Curitiba : CEFET-PR, 2003.

BECKER, Howard S. *et al*. **Boys in white**: student culture in medical school. Chicago: The University of Chicago Press, 1961.

BORGES, Sandra Marques**. Fatores determinantes da evasão escolar no Ensino Superior:** o estudo de caso do iles/ulbra de Itumbiara. Dissertação (mestrado profissional). Faculdade Alves Faria/biblioteca depositária: 2011. Disponível em: <http://www.alfa.br/biblioteca/ biblioteca-digital-do-mestrado/dissertacoes>. Acesso em: 23 de Fev. de 2015.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In:* ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Compreender. *In*: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997 p.693-713.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 71-79.

BOURDEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de Setembro de 1920.** Institue a Universidade do Rio de Janeiro, 1920.

_____. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências, 1969.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. 134 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra =24676>. Acesso em: 18 de Nov. de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Decreto REUNI - Decreto n° 6.096 de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, 2007.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília : Inep, 2009. 63 p. Acesso em 22 set. de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>.

BRITO, Larisse; GARRIDO, Edleusa Nery; SAMPAIO, Sônia. Para onde caminham os currículos na universidade brasileira contemporânea? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil:** Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015. 342 p.

BURGESS, Robert G. Métodos de pesquisa de terreno I: a observação participante. *In:* BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno**. Oeiras: Celta, 1997, p. 85-107.

CAMPOS, Simone Lemes de. **Análise da evasão no curso de Física da UEMS.** Dourados: UEMS, 2010. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-07-06_16-26-05.PDF>. Acesso em: 23 set. 2015.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no Ensino Superior:** um estudo no curso de psicologia da ufrgs. Dissertação (mestrado). Rio Grande do Sul: biblioteca do instituto de psicologia/UFRGS, 2012. 118 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55077>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares Acesso em: Outubro de 2015.

COFIS. **Projeto Pedagógico Do Curso De Graduação Em Física Grau Acadêmico Licenciatura.** São João del-Rei: UFSJ, 2015. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofis/Licenciatura%20projeto%202015.pdf Acesso em: Outubro de 2015.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Etnometodologia e educação. *In*: FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação:** dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 300-350.

_____. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995c.

_____. A condição de estudante. **A entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-30.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. ***Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*** **[online].** 2005, vol.9, n.2, pp. 215-224. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 24 de Nov. de 2015.

DINIZ, António M; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional**.** ***Aná. Psicológica*** **[online].** 2006, vol.24, n.1, pp. 29-38.

Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870823120060001000 04&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 de Nov. de 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. De Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. Est. Aval. Educ. São Paulo: v. 20, n. 43, 2009. Disponível em: <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/ Documentos/Avaliacao_e_Aprendizagem_Ensino_Superior.pdf>. Acesso em: 24 de Nov. de 2015.

GARFINKEL, Harold e SACKS, Harvey. On formal structures of practical actions. *In*: GARFINKEL, H. (Org.). **Ethnomethodological Studies of Work**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193. (Tradução de Actra Traduções. Juiz de Fora: Veredas on-line/atemática, 2012, p. 220-256. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files /2012/10/Tradu%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 24 de Nov. de 2015.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* **A Interpretação das Culturas.** 1º ed. 13° reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GOMES, Fernando Costa Fernandes. **A desistência na Licenciatura em Física no Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN):** causas e sugestões para o combate. Dissertação (mestrado). Rio Grande do Norte: biblioteca central Zila Mamede, 2011, 321p. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/ 123456789/16080>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia**. Dissertação (mestrado) Campinas: UEC/biblioteca depositária: biblioteca central, 2012. 143p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/ ?code=000898773>. Acesso em: 23 de Fev. de 2015.

GURGEL, Ludmila Galindo Franca**. Perfil dos discentes ingressos e evasão escolar nos cursos do centro de ciências da saúde da universidade federal de Pernambuco**. Dissertação (mestrado). Pernambuco: UFPE/biblioteca depositária: biblioteca central da ufpe,2011. 45p.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KIPNIS, Bernardo *et al*. Índices de evasão dos cursos na Universidade de Brasília e suas perspectivas. **Caderno Linhas Críticas**. Brasília, v5-6, 1998, p.131-145. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6814/5477>. Acesso em: 19 de Nov. de 2014.

LAREAU, Annette. Using the Terms "Hypothesis" and "Variable" in Qualitative Work: A Critical Reflection. **Journal of Marriage and the Family.** University of Pennsylvania, 2012.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório:** a produção dos fatos científicos. Trad. de Angela R. Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. **Esperança de pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA JUNIOR, Paulo Roberto Menezes. **Evasão do Ensino Superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação**. Tese (Doutorado). Rio Grande do Sul: IFUFRGS, 2013. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78438 /000899529.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

LIVRAMENTO, Vanessa. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação (mestrado) Santa Catarina: UFSC: biblioteca depositária, 2011. 138p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle /123456789/96459/300520.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, Cláudia. **Evasão estudantil nos cursos de Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense:** Uma silenciosa problemática. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Educ, 1996.

MOREIRA, Adelson Fernandes; BORGES, Oto. Por dentro de uma sala de aula de física. **Educ. Pesqui. [online]**. 2006, vol.32, n.1, p. 157-174. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a10v32n1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo.; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família e escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares:** o processo de escolha do curso superior. 181f. Tese (Doutorado em Educação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

NOVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface** (Botucatu), 2000. vol.4, n.7, pp. 129-138. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf Acesso em: Outubro de 2015.

_____ . Formação de professores e profissão docente. *In*: NOVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **11º Reunião Anped**: UERJ, 2008. Disponível em: http://189.1.169.50/reunioes/27/gt11/t116.pdf. Acesso em: 09/10/2015

PARO, Emília Maria de Freitas Moreira. **Evasão de alunos na educação superior a distância:** uma proposta de enfrentamento. Dissertação (mestrado). Universidade Estácio de Sá/ biblioteca depositária: biblioteca setorial centro, 2011. 144p.

PARSONS, Talcott. A Classe como Sistema Social. *In*: BRITTO, Sulamita (org.). **Sociologia da Juventude III:** a vida coletiva juvenil. Trad. de Esperança Lourdes de Franco. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso:** estrutura fatorial e relação com a evasão. Dissertação (mestrado). Campinas: UEC/biblioteca depositária: biblioteca central. 2012. 90p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000862453>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

PEREIRA, Luzyanne de Jesus Mendonça; LIMA, Maria Consuelo Alves. Evasão no Curso de Física da UFMA nos Primeiros Períodos do Curso. **Anais do XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física – (XVII SNEF).** São Luis, 29 jan. a 02 fev. 2007. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=snef&cod=_evasaonocursodefisicadau>. Acesso em: 19 de Nov. de 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIACENTINI, Claudia Cristina. **Reprovação, abandono e evasão:** um estudo de caso no curso de bacharelado em zootecnia da universidade tecnológica federal do paraná - *campus* dois vizinhos. Dissertação (mestrado) Rio de Janeiro: UFRRJ/ biblioteca depositária, 2012, 125p. Disponível em: <http://www.bvs-vet.org.br/en/vetteses/572/reprovacao-abandono-e-evasao-um-estudo-de-caso-no-curso-de-bacharelado-em-zootecnia-da/>. Acesso em 23 de Nov. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*:_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap.1,p.17-52.

PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas.** São Carlos: Pedro & João, 2014.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz T. da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. pp.173-210.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

_____. **A relação universitário de engenharia-professor no Ciclo Básico do ICEX-UFMG**. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. COBENGE 96. 13 A 16 de outubro de 1996. Manaus. Volume I, p.351-366.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG –** um estudo a partir de cinco casos. Tese (Doutorado)- Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

RIBEIRO, Laura Cançado; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Interação em sala de aula:** questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1986.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade. *In*: TRINDADE, Hélgio (org.). **Univesidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 201-210.

RODRIGUES, Sonia Maria Yassue Okido. **Investigando a evasão acadêmica para subsidiar propostas de políticas públicas de acesso e permanência na UNESPAR / FECILCAM**. Dissertação (mestrado). Maringá: UEM/biblioteca depositária, 2012, 97p. Dsponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/1_Producoes_Academicas/Investigando_a_Evasao_Academica_para_Subsidiar_Propostas_de_Politicas_Publicas_de_Acesso_e_Permanecia_na_Unespar_Fecilcam_Sonia_Maria_Yassue_Okido_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 23 de Nov. de 2015.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo.; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família e escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Professias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 258-297.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>Acesso em: Dezembro de 2015.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; *et al*. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002, p. 85-120. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/474/487>. Acesso em 19 de Nov. de 2015.

SANTOS, Francely Aparecida dos. **Evasão discente no Ensino Superior:** estudo de caso de um curso de Licenciatura em matemática. Tese (doutorado). Piracicaba: taquaral/unimep; inep, 2012, 247p. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza .php?cod=1057>. Acesso em: 23 d Fev. de 2015.

SEGALEN, Martine. **Sociologie de la famille**. Paris: Armand Colin, 1993.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al*. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 37, n. 132, 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007>. Acesso em 19 de Nov. de 2014.

SILVA, Milliane Passos da *et al*. Evasão escolar no curso de Licenciatura em Física: um estudo de caso no IFCE – campus avançado de Tianguá. *In*: VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012. **Anais do VII Connepi**. Palmas: IFTO, 2012, 230 p. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile /3710/2726>. Acesso em: 19 de Nov. de 2015.

SILVA, Pedro. **Etnografia e educação**: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Mônica Bordim Sanches da; FRANCO, Valdeni Soliani. Um estudo sobre a evasão no curso de física da Universidade Estadual de Maringá: modalidade presencial versus modalidade a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem aberta e a distância:** 2014, v. 13. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2014/2014 _Edicao.htm>. Acesso em:19 de Nov. de 2015.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOCIEDADE dos poetas mortos. **Direção Peter Weir. Produção: Steven Haft**. Interprete: Robin Williams. Música: Maurice Jarre. Produzido por Buena Vista Home Entertainment; Tochstone Home Entertainment. DVD (129 min), Wisdescreen, son., color, NTSC, 1989.

SOUZA, Carla Alves de; SALEM, Sonia; KAWAMURA, Maria Regina D. Um panorama da evasão e dos concluintes do curso de Licenciatura em Física na USP: 1997-2007. **Atas do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física,** 2009. Disponível em: <http: fep.if.usp.br/~profis/trabalhos/SNEF2009_trabalho_carla.pdf>. Acesso em: 19 de Nov. de 2014.

SOUZA, Maria do Socorro Néri M. **Do seringal à Universidade**: o acesso das camadas populares no Ensino Superior. Tese (Doutorado)- Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al*. Adaptação à universidade em jovens calouros. ***Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*** **[online]**. 2008, vol.12, n.1, p. 185-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 24 de Nov. de 2015.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Uma reflexão sobre a evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-SP. **Sinergia** (CEFETSP), São Paulo. v. 9, p. 11-18, 2008. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2008_n1/pdf_s/segmentos/artigo_01_v9_n1.pdf>. Acesso em: 19 de Nov. de 2014.

VIEIRA, Ricardo. Histórias de Vida e Identidades. **Professores e Interculturalidade.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241p.

YOUNÈS, Nathalie. A avaliação do ensino pelos estudantes: em direção a uma experiência de partilha. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil:** avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015. 342 p.

ZORDAN, Giselli Ramos. **Estudo sobre os fatores que influenciaram a evasão no curso de administração da UFMA, na modalidade a distância, no pólo presencial de Porto Franco MA**. Maranhão: biblioteca central da UFMA, 2012, 99p. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1110>. Acesso em: 23 de Fev. de 2015.

ANEXO I

Questionário

Nome:
Idade:
Sexo:
Local de origem:
Estado civil:
Onde você mora atualmente? Quem mora com você?
Qual é a escolaridade de seus pais?
Qual a profissão que eles exercem ou já exerceram?
Tem irmãos? Qual lugar você ocupa entre eles?
Você trabalha? Onde? Há quanto tempo?
Qual horário do seu trabalho?
Quais escolas já frequentou? São públicas ou particulares?
Já repetiu o ano escolar?

Que profissão você pretende seguir?
Porque escolheu o curso de Física?