

KAREN DE ALMEIDA RODRIGUES

**JUBILAMENTOS E REPROVAÇÕES REPETITIVAS :
EXPRESSÕES DE SABERES E PRÁTICAS
NA VIDA UNIVERSITÁRIA**
(UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

**UBERLÂNDIA – MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KAREN DE ALMEIDA RODRIGUES

**JUBILAMENTOS E REPROVAÇÕES REPETITIVAS:
EXPRESSÕES DE SABERES E PRÁTICAS NA VIDA UNIVERSITÁRIA
(UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para a defesa e obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

UBERLÂNDIA – MG

2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JUBILAMENTOS E REPROVAÇÕES REPETITIVAS:
EXPRESSÕES DE SABERES E PRÁTICAS NA VIDA UNIVERSITÁRIA
(UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)**

Dissertação de Mestrado apresentada por Karen de Almeida Rodrigues, em 5 de julho de 2004, ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca - UFU
(Presidente)

Profa. Eulália H. Maimoni - UFU
(Profa. Titular)

Profa. Marilúcia de Menezes Rodrigues – UFU
(Profa. Titular)

Àqueles que não encontraram forças para descobrir o valor legítimo de suas vozes e experiências em sua formação profissional e acadêmica.

Aos pesquisadores que investigam e se comprometem com a Inclusão e com a humanização/democratização nos caminhos educativos.

À Déa Níbia, Élvio e Selva, com carinho, por suas posturas que me transmitem a fé na vida e no potencial dos seres humanos para transformações e superação.

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer quero brincar com a palavra... Brincar não é descompromisso ou falta de espírito científico, ao meu ver, é justamente o espírito da alegria de viver, de *com-viver*, que tem faltado para que as pesquisas científicas possam tornar a vida das pessoas mais éticas e prazerosas, mais leves e com maior espaço para poderem considerar o “outro”, o valor de suas e de outras vidas.

Uma pesquisa só tem sentido, ao meu ver, se puder “A – gra – dê – ser... dar de si ao outro... com o sentimento de gratidão por essa possibilidade de poder assim participar da vida coletiva ... revelar os muitos de cada um que compõem o nosso ser: para mim isso é agradecer: revelar que nos constituímos como pessoas em relação uns com os outros; e a ação de cada um tem efeitos em toda a rede onde estamos todos. Brincar com a palavra agradecer nos pode mostrar que precisamos de “ser *com* o outro”, esteja ele para ser jubilado, condecorado ou seja um alienado... Brincar com a palavra agradecer é mostrar que a vida é um compromisso ético, para a alegria de poder comemorá-la a cada instante, aconteça o que acontecer. Agradecer é ”cultivar a arte do encontro”, reconhecer que os outros tão diferentes é que nos tecem o ser, é viver para muito além das palavras.

A pesquisa apresentada não teria sido possível se não existissem vocês.

Deus... Tudo.

Élvio e Déa Níbia... Porto seguro, carinho e referências de vida, companheirismo, dedicação e compromisso ético, valores humanos. Vida! Obrigada por tudo.

Lyanni e Laura... Amor, sentidos para a vida, alegria de viver, simplicidade e valor do dia a dia... a beleza e o sentido de cada um...inspiração para tudo o que faço e defendo. Obrigada por vocês estarem ao meu lado sempre.

Profa. Selva... Paciência, tolerância máxima para comigo... Compreensão e carinho. Profissionalismo, ética e humanidade... Obrigada pelos caminhos que me apontou e pela forma respeitosa com que me orientou. Se não fossem suas qualidades como ser humano e profissional, essa pesquisa, com certeza, não teria sido concluída.

– Selma e Fábio, Flávia e Eric, Kiko, Sandra, Mara, Luis Fernando e Juliane, Luis Flávio e Amanda, Laís, Cleusa e Valter, Sílvia, Vanda e Luis Otávio, Nilo e Isolina, Antenor e Neide, Ana. Incentivos. Aconchego e presença nos momentos difíceis. Família querida.

Agradeço a todos os que me acompanharam e deram suporte durante o percurso da pesquisa; e aos que estiveram mais próximos por suas atitudes de carinho e atenção:

- Suelene, Marlene, Maria Lúcia, Maria de Fátima, Elaine, Izilda, Maria Alzira, Cristianne, Joana e Léia. Crescimento cotidiano. Trabalho em equipe. Confiança e “força” aos meus investimentos profissionais e pessoais todo o tempo.
- Maria Luiza, Gleide e Joca, Valéria, Rosana, Noêmia, Flavinha, Cris e Jorge, Leda, Betinho e Marilene, Leda, Rosa Elisa, Joseane, Elaine, Maria Luiza, Ithamara, Lili, Helena, Vanja, Nelva, Paula, Cibele, Vanda e Tatá, Claudinha. Amizade, apoio e lealdade.
- Flávio César Freitas. Disponibilidade para orientar a apresentação do trabalho.
- Cristina e Donizetti. Amizade. Transcrição cuidadosa e detalhada do resumo.
- James e Jesus. Encorajamento, paciência e atenção. Eficácia e carinho durante esses anos na Secretaria do Mestrado em Educação.
- Prof. Wellington e Gleber. Disponibilidade em esclarecer dúvidas e pelos históricos - acadêmicos.
- Paulo Peres Rangearo. Cuidado e rigor no levantamento dos dados. Amizade.
- Leonice, Ana Paula, Danielle, Cláudia, Marcella e Verônica. Trabalho com detalhes, na transcrição das fitas.
- Profa. Marisa Lomônaco e Profa. Silvana Malusá. Significativas sugestões durante o Exame de Qualificação.
- Aparecida Portilho César (Doca). Compromisso, gentilezas e agilidade às minhas solicitações sobre as leis.
- Porf. Jomar e Viviane. Receptividade humanística, envio dos meus questionários e valorização da pesquisa.
- Equipe da PROREH, da PROEX, da DIRES e aos colegas da Reitoria da Duque de Caxias. Calor humano e interesse pelo trabalho.
- Ione Mercedes Miranda Vieira. Revisão cuidadosa, detalhada dos textos.
- Todos os sujeitos que responderam aos questionários e os que participaram das entrevistas orais. Disponibilidade em compartilharem suas experiências. Vozes, reflexões para encontrar caminhos possíveis à “pluralização das chances”.
- Professores e colegas/companheiros de jornadas do Mestrado e da minha formação acadêmica. “Geografias”...
- Profa. Eulália Henrique Maimoni e Profa. Marilúcia Menezes Rodrigues. Compromisso e viabilização da defesa desta pesquisa. Coragem. “Devir-encontro”.
- Leitores. A pesquisa não teria sentido possível se não existissem vocês.

*Fiz de mim o que não soube,
E que podia fazer de mim não o fiz.
O dominó que vesti era errado.
Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara.
Quando a tirei e me vi ao espelho,
Já tinha envelhecido.
Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
Como um cão tolerado pela gerência
Por ser inofensivo.
E vou escrever esta história para provar que sou sublime.*

(Fernando Pessoa, 1978:259)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 14

CAPÍTULO 1

CONVERGINDO CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E PRÁTICAS AO PERCURSO

INVESTIGATIVO SOBRE PROCESSOS DE JUBILAMENTO..... 32

1.1. Perspectiva Emancipatória da educação..... 37

1.2. Perspectiva Sócio – histórica – política da educação..... 42

1.3. Perspectiva Democratizante: A “escola do sujeito”..... 47

1.4. Sociologia do Sujeito: O fracasso escolar existe?..... 53

CAPÍTULO 2;

EXPERIÊNCIAS, DEVIR, ENCONTRO:O PERCURSO METODOLÓGICO..... 63

2.1.História Oral e Epistemologia Qualitativa:

Experiências – “devir” – encontro..... 65

2.2. Histórias, pessoas, caminhos, trilhas, novas descobertas..... 77

CAPÍTULO 3

ENTRE – DIÁLOGOS..... 98

3.1. Históricos-acadêmicos, discursos e sujeitos:expressões de suas histórias na Universidade Federal de Uberlândia..... 104

3.1.1. “A Universidade não pode ser responsabilizada por todas as mazelas da sociedade, e o papel do Estado, como fica?”..... 106

3.1.2. O ingresso na UFU e a reversão de expectativas..... 111

3.2. O lugar dos percursos de vida do sujeito dentro da Universidade..... 128

3.2.1. Múltiplos fatores determinantes relacionados aos jubilamentos..... 131

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO..... 143

4.1. A composição curricular como espaço de vida..... 147

4.2. Avaliação culturalmente construída: Práticas ou vícios avaliativos?..... 153

4.3. A comunicação além dos conteúdos..... 166

4.4. Complexificação dos sentidos do saber..... 174

4.5. Pluralização das chances..... 190

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 204

BIBLIOGRAFIA..... 223

ANEXOS..... 235

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES – Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional da Educação
CONAES – Comissão Mista do Congresso Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CONGRAD – Conselho de Graduação
CONSUN – Conselho Universitário
COPEV – Comissão Permanente de Vestibular
CTBC – Companhia Telefônica do Brasil Central
DIASE – Divisão de Assistência ao Estudante
DIESU – Divisão de Esportes e Lazer
DICOA – Divisão de Controle Acadêmico
DIRAC – Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
DIRAD – Diretoria de Admissão Docente
DIREN – Diretoria de Ensino
DIRES – Diretoria de Assuntos Estudantis
DIVRU – Divisão de Restaurante Universitário
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACED – Faculdade de Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PRGRA – Pró-Reitoria de Graduação
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis
PROREH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos
SEAOs – Setor de Apoio e Orientação Social
SEAPS – Setor de Apoio e Orientação Psicopedagógica
SESU – Secretaria da Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

A pesquisa que realizamos foi desenvolvida no período de 2002 a 2004. Objetivamos compreender e problematizar saberes e práticas que orientam e expressam condutas educativas produtoras de jubilações e de reprovações repetitivas. Analisamos objetivos, intencionalidades e práticas pedagógicas, no contexto sócio-econômico-cultural e político da educação superior, articulando-as com a análise das possíveis causas dos jubilações e das reprovações repetitivas. A situação dos alunos, matriculados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir de década de 1990 e jubilados até o ano de 2001, inseridos em um conjunto de processos educativos dentro da Universidade Federal de Uberlândia, foi o universo da nossa investigação. O caminho metodológico foi a abordagem qualitativa; a história oral temática e a epistemologia qualitativa. Realizamos análise estatística dos dados pelo sistema SPSS for Windows 10.0. Trabalhamos com a análise e correlação entre nossas fontes de indicadores: os históricos – acadêmicos de cento e trinta e três estudantes; vinte e três questionários respondidos; entrevistas orais com seis alunos selecionados; entrevistas com coordenadores dos sete cursos com maior incidência de jubilações no período pesquisado; e com três representantes das instâncias administrativas da UFU relacionadas com o ensino; documentos institucionais e de outras instâncias afins. Fundamentamo-nos nas perspectivas emancipatória, sócio-histórica-política, democratizante e da sociologia do sujeito. A pesquisa levou em consideração três dimensões: alunos, coordenações dos cursos e o discurso oficial. As categorias abordadas relacionam-se aos significados que atribuíram às suas experiências com as avaliações; com o currículo; com as comunicações interpessoais dentro da UFU; à complexidade de sentidos nas suas relações com o saber; e ao que propõem para a pluralização das chances. Constatamos que os problemas das reprovações repetitivas e dos jubilações estão profundamente relacionados a uma combinação de diferentes fatores tais como: despreparo para as agilidades das transformações contemporâneas, desmotivação, dificuldades em conciliar trabalho e formação profissional, relações e comunicação interpessoal, despreparo didático e metodológico de alguns professores, dificuldades financeiras dos alunos. Nossa intenção foi contribuir para que estudantes, professores, gestores da área do ensino superior, possam repensar crítica e criativamente seu cotidiano e como são construídas as concepções que os mobilizam em suas práticas.

ABSTRACT

The present research was carried out from 2002 to 2004 and aimed at understanding and questioning knowledge es that orient and express educational procedures which produce repetitive fails and jubilamentos ("jubilamento" takes place when a student is not able to meet the deadline to conclude his course, being thus dismissed from university without having graduated). We analysed the intentionalities, objectives, and pedagogical practices in the context of college education, articulating them with the analysis of the possible causes of the jubilamentos and repetitive fails during the course. The focal point of the investigation was the life and learning process of students enrolled in courses at the Federal University of Uberlândia (UFU) since the decade of 1990 and jubilados until 2001. All this was seen paying attention to the complex socio-economic-cultural-political context of the educative processes in the university. The methodological choice was the research of qualitative approach and the inspiration came from both the thematic oral history and qualitative epistemology. The statistical analysis of the data was done using the SPSS system for Windows 10.0. We worked with the analysis and correlation of our sources of indicators: academic histories (documents presenting the summary of the students' academic life) of one hundred and thirty-three students; twenty- three questionnaires answered by students; six oral-thematic interviews with students; interviews with the coordinators of the seven courses with the highest incidence of jubilamentos in the investigated period; interviews with three representatives of the university administrative sectors; institutional documents; and documents from other related sources. We worked with the following perspectives: emancipatory, socio-historical-political, democratizing, and of the sociology of the subject. The analysis took into consideration the three dimensions to the problems of jubilamento and repetitive fails: students, coordination of the courses, and the official discourse. We observed the meanings attributed to the experience with evaluations, with the curriculum, and with interpersonal communication inside the university, and also the meanings attributed to the complexity of senses in their relations with knowledge and to what is proposed for the pluralization of the chances. We ended up verifying that the problems of repetitive fails and jubilamentos are deeply related to a combination of different factors such as: not having the necessary preparation to cope with the agilities of contemporary changes; lack of motivation; difficulties to coordinate work and professional formation; problems of interpersonal relations and communication; unsatisfactory didactic and methodological preparation of some teachers; and financial difficulties. We hope that with the results of the present research students, teachers, and administrators of college education may critically and creatively rethink their everyday life and also the way the conceptions that mobilize them in their practices are structured.

**JUBILAMENTOS E REPROVAÇÕES REPETITIVAS:
EXPRESSÕES DE SABERES E PRÁTICAS NA VIDA UNIVERSITÁRIA
(UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)**

**INTRODUÇÃO
CONSTRUINDO CAMINHOS – DESCONSTRUINDO MÁSCARAS**

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

(Paulo Freire, 1979:120).

A aventura de enveredar por novos caminhos, ao investigar os campos das vidas de outros seres humanos, implica abrir o nosso próprio ser para transmutar-se e abrir-se ao inesperado, ao desconhecido e ao estranho, ao novo e ao diferente, aos antagonismos e às afinidades, ao que pode vir a ser após uma conversa, um encontro, uma leitura, uma descoberta...

Pesquisar em ciências humanas requer o desenvolvimento de análises cuidadosas e objetivas, ao mesmo tempo em que tem a complexa pluralidade da condição humana como eixo norteador de seus estudos.

Como nos ensina Bernard Charlot (2002, p.98-108), em entrevista concedida a Selma Garrido Pimenta, em 28 de março de 2001, editada com sua palestra “Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional”, no quarto capítulo do livro “Professor Reflexivo no Brasil”, “ao pesquisador cabe uma postura analítica mais prudente, pois implica em dizer sobre o que é e não sobre o que deve ser”.

O autor diferencia o ato da pesquisa do ato do ensino, esclarecendo-nos que o primeiro faz recortes, ocupando-se apenas de certos aspectos da totalidade da situação educacional, e não se pode misturar um discurso político e um discurso científico; enquanto o segundo é “um ato global e contextualizado, visa a metas, objetivos; tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa

não pode dizer o que deve ser”.

Charlot (2002) alerta-nos, com sabedoria, sobre a necessidade dos pesquisadores reconhecerem que “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula”, sendo, portanto, o seu papel “não dizer o que o professor deve ser”, mas, sim, o de “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”.

Essa ênfase dada por Charlot (2002) procura evitar a onipotência do pesquisador e localizá-lo no lugar que, segundo Charlot, ele deve ocupar em seu campo de ação, considerando os contextos maiores, complexos e multifacetados do ensino; reconhecendo seu campo de estudo e o seu exercício da pesquisa como apenas uma instrumentalização, que permita melhor repensar e compreender o que está acontecendo naquela situação pesquisada, e contribuir na publicização de seus resultados. Nesse sentido, é que pretendemos orientar os caminhos desta pesquisa sobre os jubileamentos, possibilitar espaço para um repensar e reorientar questões relacionadas a este fenômeno que tem acompanhado a formação acadêmica de alguns alunos que ingressam na universidade.

Trabalhar com a diversidade de experiências vividas por outros seres humanos instiga-nos a múltiplas questões; implica compromisso, amor e respeito para com a singularidade e, concomitantemente, para com a coletividade, a fim de compor condições possíveis para a abertura de fecundas transformações possibilitadoras de crescimento e aprendizagens.

No campo da educação, consideramos imprescindível a interlocução entre os seus agentes, tanto do ensino como da área administrativa e do corpo discente, estabelecendo relações comunicativas uns com os outros que sejam significativas, respeitosas e que promovam crescimento pessoal e profissional.

Para compreender o compromisso político com o que pode recuperar a condição humana, sócio-político-cultural e crítica, tanto daqueles que trabalham na instituição educacional como dos que usufruem e participam de seus serviços e das pesquisas em ciências humanas, pensamos ser crucial que o resultado de suas atividades possa ressoar em um trabalho intelectual crítico e transformador de seus atores. É necessário, para atingir esses objetivos, que cada um possa ser colocado e colocar-se como agente social, inserido e

engajado na coletividade, porém, considerado na sua dimensão subjetiva.

Com essa perspectiva é que a afinidade e a identificação com o tema proposto nesta pesquisa foram sendo despertadas e ganhando força: “Jubilamentos e Reprovações Repetitivas: Expressões de Saberes e Práticas na Vida Universitária”.

A partir dos atendimentos psicológicos aos estudantes universitários da Universidade Federal de Uberlândia, realizados no Setor de Apoio e Orientação Psicopedagógica (SEAPS), nossa equipe percebeu que educação, saúde mental e condições para uma cidadania digna encontram-se intimamente entrelaçadas.

O SEAPS e o SEAOS são os setores da Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE), os quais, juntamente com a Divisão de Esportes e Lazer (DIESU) e a Divisão de Restaurante Universitário (DIVRU) estão diretamente vinculados à Diretoria de Assuntos Estudantis (DIRES), compondo uma das áreas de atuação da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX). A DIRES, por meio do Centro de Atendimento ao Aluno (CEAL), tem como principal finalidade “promover a execução de políticas que possam garantir o ingresso, permanência do estudante na instituição, contribuindo para a formação acadêmica, qualidade de vida, o exercício da cidadania crítica e para a participação do estudante no processo de valorização e consolidação da universidade pública, gratuita e de qualidade” (GUIA ACADÊMICO, 2003, UFU).

O trabalho no SEAPS consiste em atender estudantes universitários na clínica psicológica do SEAPS com a psicoterapia individual ou grupal, ancorando-nos na fundamentação psicanalítica; realizar trabalhos de caráter educativo e preventivo como o de “orientação em saúde” a familiares, coordenadores de curso e professores; estruturar workshops para trabalhar relações interpessoais ou outras necessidades solicitadas pelos cursos, realizando-os com turmas de um curso específico em anfiteatro ou sala dos campi universitários; elaborar dinâmicas de grupo em equipe, conjuntamente com as assistentes sociais do Setor de Apoio e Orientação Social (SEAOS) e a técnica em desportos do Setor de Esporte e Lazer (SELAZ) da Divisão de Esporte e Lazer Universitário (DIESU estudantis (D.C.E. e D.A.’s).

Alguns estudantes que chegam ao SEAPS solicitam atendimento em psicoterapia por apresentarem dificuldades emocionais e psicopedagógicas, trazendo como queixa principal o risco de serem “jubilados” e outros, por estarem em uma situação acadêmica, na qual sua

matrícula para algumas disciplinas não poderia ser realizada, por terem caído na “regra”.

A maioria dos alunos que nos procura, ao ser passível de jubramento, é encaminhada ao SEAPS por coordenadores de curso ou professores, somente depois que sua situação acadêmica já se encontra crítica. Mas algo está acontecendo de singular e único em seus processos particulares de vida; além de existirem alunos nessas condições que nunca nos procuraram. Neste sentido, surgiu a necessidade de investigar, conhecer e compreender a diversidade de fatores causais imersos nessas diferentes vivências.

Alguns desses pacientes expuseram, em suas falas, questões sérias relacionadas ao campo da educação e inspiraram o tema sobre jubramentos e reprovações repetitivas desta pesquisa de mestrado.

JUBRAMENTOS INTERROGANTES

Dentre os alunos atendidos no SEAPS, duas histórias de vida nos remeteram a questões inquietantes relacionadas à prática social da educação, instigando o desejo de investigar outras vozes parecidas, e poder contribuir com a descoberta de alternativas efetivas, para que suas vidas acadêmicas não viessem a configurar quadros tão graves como estes: Um aluno, com história psiquiátrica pregressa, logo após ingressar na UFU e matricular-se em um curso concorridíssimo, ficou sete semestres seguidos sem freqüentar as aulas (entre trancamentos e reprovações por falta). Depois desse período, freqüentou as aulas com bom aproveitamento por cinco semestres, sendo posteriormente acometido por um transtorno mental que sempre o acompanhou, quando entrou em regime especial, paralisou seus estudos, tendo sido encaminhado para uma orientação no SEAPS, somente nesse momento. Outra aluna foi encaminhada, após freqüentar por sete anos um curso, para o qual, desde o início, não apresentou aptidões para exercer a profissão, e saiu da universidade sem diploma, por ter sido jubilada, voltando a realizar “serviços eventuais”.

A partir desses casos, acentuou-se a necessidade de buscar um conhecimento da realidade oficial dessas situações acadêmicas, dentro da Instituição, e de pesquisar normas e critérios que as regularizam. O Conselho Universitário (CONSUN), da Universidade Federal de Uberlândia em reunião ordinária, realizada ao primeiro dia do mês de abril do ano de 1986, ao tratar da resolução n.º 03/86, determina, de acordo com o Decreto-lei n.º 464, de 11 de

fevereiro de 1969, com a redação que lhe deu a Lei n.º 5789, de 27 de junho de 1972, que:

(...) seja aplicada a pena de jubilação ao aluno do curso de graduação que não houver concluído o curso no tempo máximo fixado pela legislação para a sua conclusão, ficando este estudante impossibilitado de prosseguir no curso universitário que vinha sendo realizado, com a perda da vaga respectiva; perdendo o vínculo (representado pela matrícula) com a Instituição, mas tendo o direito de prestar novo vestibular para o mesmo curso ou curso diferente e nele se matricular, observadas as exigências legais (RESOLUÇÃO N.º 03/86, DIACA/CEBIM/UFU).

O CONSUN/UFU, no uso das atribuições que lhes são conferidas no artigo 24 de seu Estatuto, em reunião ordinária, realizada ao primeiro dia do mês de Abril do ano de 1986, tendo em vista a aprovação do relatório dos seus membros e, considerando que, no caso o aproveitamento ou não dos estudos anteriores (do jubilado que após novo vestibular se matricula no mesmo curso ou em outro), se insere na órbita da competência da Universidade, consoante disposto no § 2º do artigo 23 da Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968;

Considerando que o aluno ainda não jubilado, mas em vias de jubilação, possa entender como sendo da sua conveniência submeter-se, desde logo, a novo vestibular;

Considerando, ainda, a orientação que, a propósito, vem sendo adotada pelo Conselho Federal de Educação, em diversos pareceres;

Considerando, finalmente, que há necessidade da formulação de normas regulamentadoras da questão, no âmbito da Universidade. (RESOLUÇÃO N.º 03/86, DIACA/CEBIM/UFU, 12 JUL. 1986).

Segundo a Resolução n.º 01/2000, capítulo IX, da dilação de prazo em seus art. 29, parágrafo único, art.30, institui -se que:

Art. 29 Ao aluno que não concluir o curso no tempo determinado pela legislação de que for portador de deficiência física, assim como de afecções, que comportem em limitação da capacidade de aprendizagem, e ainda em casos de força maior, devidamente comprovados a juízo da Instituição, poderá ser concedida dilação de prazo.

Parágrafo único. A Universidade poderá conceder dilação de até 50% (cinquenta por cento) do prazo estabelecido para conclusão do curso de graduação que esteja cursando, ao aluno mencionado no caput deste artigo.

Art. 30. Compete ao colegiado de curso de graduação deliberar sobre a concessão de dilação do prazo, nos termos do art. 1º da Resolução n.º 02/81, com a redação dada pela Resolução n.º 05/87, do Conselho Federal de Educação – CFE, observado ainda o disposto nos artigos 2º e 3º da citada Resolução n.º 02/81.

A questão, porém, indica ser mais complexa do que aspectos puramente normativos ou a orientação para outro vestibular; demandando *o livre trânsito entre os saberes (...)* (Gallo, p. 115-133,1997).

Esta pesquisa é permeada por um pensamento investigativo que deixa surgir questões

intrigantes. Se, por um lado, podemos conhecer a estrutura da Instituição, refletirmos sobre sua estruturação curricular, por outro, damos-nos o direito de refletir sobre as possíveis significações de termos, conceitos e idéias que podem abrir possibilidades que facilitem construções para o exercício de um novo paradigma na educação.

O termo jubilado, no Vocabulário Jurídico (1993), refere-se a condecorações por desempenhos brilhantes na carreira profissional, honra ao mérito, alegria, aniversário solene; contentamento, quando se refere a pessoas em geral; sendo que, quando se aplica o mesmo, para categoria estudante, o seu significado é o oposto, designando um *CASTIGO*, sua exclusão dos exames por não ter conseguido o desempenho exigido.

Esse paradoxo, que traduz uma ironia, faz-nos pensar: que lugares representam e ocupam os estudantes em nossa cultura e nas próprias instituições em que estão inseridos? Existirão outras situações acadêmicas nas quais os estudantes vivem esse período de suas vidas de forma tão desestruturada? Assim, surgiu a motivação para investigar as reprovações repetitivas, que levam os estudantes a “caírem na regra”.

Com relação ao que nós denominamos “reprovações repetitivas”, e ao que os alunos denominam, com uma expressão criada por eles – “Cair na regra”, a Universidade Federal de Uberlândia criou a norma que consiste em determinar que, se o aluno “for reprovado três vezes em uma mesma disciplina, ao solicitar sua matrícula geral no curso, poderá matricular-se em um número de disciplinas, correlacionado com o número de aprovações que obteve no semestre anterior, na proporção dada pelo quadro” (RESOLUÇÃO Nº 01/2000, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO), que apresentamos em seguida, o qual foi extraído da Resolução nº 01/2000, do Conselho de Graduação, atualmente em vigor, a qual fixa normas de matrícula, de desempenho acadêmico e de controle escolar para os cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

A = aprovado

M = matriculado

A/M	2	3	4	5	6	7	8	9
0	2	2	2	2	2	2	2	2
1	3	3	3	3	3	3	3	3
2		4	3	3	3	3	3	3
3			5	4	4	4	4	4
4				6	5	5	5	5
5					7	6	6	6
6						8	7	7
7							9	8
8								10

Ainda com relação a esta norma, pela Resolução N° 01/2000, é ressaltado que devem ser respeitados, em quaisquer casos, os limites previstos na norma específica do curso; o número de disciplinas pode ser excedido para permitir ao aluno matrícula em todas as disciplinas nas quais esteja enquadrado; não fica sujeita a esta norma o aluno que estiver requerendo as disciplinas que lhe faltam para concluir o curso; esta norma só é válida para os cursos que têm matrícula por disciplina e para o aluno que foi reprovado três vezes na mesma disciplina.

Tal norma foi criada pela U.F.U., enquanto que “a pena de jubilação” é efetivada de acordo com o Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei n.º 5.540, de 28-11-1968, e dá outras providências com a redação que lhe deu a Lei n.º 5789, de 27 de junho de 1972, e vigora em nível nacional. De acordo com este Decreto-lei, em seu art.5º, “nas Instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão procedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções: a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de alunos; b) orientação para escolha de carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores”.

Foram vários os processos de modificações no Ensino Superior da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) até se elaborar a atual Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B. –Lei n°

9.394/20/12/1996). Atualmente, a Resolução nº 01/2000 do Conselho de Graduação da UFU fixa normas de matrícula, de desempenho acadêmico e de controle escolar para os cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e será discutida mais pormenorizadamente no terceiro capítulo.

Nos fluxos de ensino/aprendizagem da UFU, mostra-se grave a situação revelada pelos dados DICOA/UFU a respeito da situação da vida acadêmica do aluno que “cai na regra”: geralmente, apresenta repetência por mais de três vezes em mais de uma disciplina, e os seus índices de reprovação em outras disciplinas é significativo.

Terão esses alunos que “caíram na regra” a perspectiva de, num futuro bem próximo, comporem o quadro dos alunos com evasão acadêmica? Como as coordenações de curso têm conduzido estas situações pedagógicas?

Na verdade, o próprio CONSUN, nos estimula, enquanto educadores e formuladores de políticas públicas, a buscarmos novas soluções para essa problemática de relevância social, no âmbito educacional, tanto na UFU, quanto em outras universidades.

Estes dados revelam-nos uma rede de interações a ser trabalhada de forma a conseguirmos prevenir alguns casos de jubramento; e a emergência de intervir com estudos e pesquisas, indicando novas estratégias com relação à dinâmica do processo ensino/aprendizagem dos que se encontram em situação de risco acadêmico.

Seus históricos, por serem repletos de reprovações por frequência e por nota ou por trancamentos de disciplinas, e alguns, por pedido de dilação de prazo, geralmente, parecem caracterizar-se por uma marca, um golpe identificatório em suas perspectivas e projetos nos âmbitos afetivo, pessoal, acadêmico e profissional. Mas, será que é este o significado do jubramento para todos que o viveram? O que cada um está pensando, vivendo e desejando ao traçar um percurso acadêmico dessa maneira? Qual sentido teria lutar tanto para ingressar em um curso e, depois, realizá-lo com elevado índice de reprovações? O que está motivando estas situações de baixo desempenho acadêmico? Qual será a postura das coordenações de curso sobre esses alunos? E as normas e projetos institucionais, como contemplam tais situações? A Instituição Universitária implica-se e responsabiliza-se em algum nível nesse sentido?

Nossa hipótese inicial era de que muitos alunos que chegam a ser jubilados vieram a apresentar reprovações repetitivas em seus históricos – acadêmicos. Assim, passamos a

trabalhar, como já anunciamos, com os alunos que se matricularam na UFU a partir da década de 1990 e foram jubilados até o ano de 2001. Mas, à medida que fomos adentrando o campo de investigação, nos diálogos com as fontes, percebíamos a espiral de hipóteses que eles nos apontavam, e, então deixamos as hipóteses em aberto.

Contextualizar o período em que esses alunos ingressaram e realizaram seus estudos pode auxiliar a perceber as injunções sócio-político-econômicas e culturais, dentro da Universidade e dos fluxos de atividades desenvolvidas por seus atores sociais, professores, técnico-administrativos, alunos, administradores, as políticas nacionais no campo da educação e os organismos que sobre ela exercem influências.

Nobuko Kawashita (2003) traça um panorama em que mostra como as reformas educacionais dos anos 1990 foram marcadas pelo processo de globalização, pelo pensamento neoliberal e por crise de paradigmas e de valores em vários campos teóricos, inclusive a educação e a ética.

Segundo a autora, a década de 1990 foi um período marcado por processos contraditórios, com o processo de redemocratização do país, por um lado, e a adoção do projeto político neoliberal e a adesão às repercussões do processo de globalização. Assim, nesse período, houve a elaboração da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o “embate entre dois modelos, um excludente e marcado pela lógica financeira e atrelado aos interesses do capital internacional e nacional e, outro, pela visão social que privilegia o acesso e a ampliação dos direitos sociais”.

Segundo Radamés de Sá (1995, p. 113), apesar dos esforços, de 1968 até 1995, “não houve qualquer processo de reformulação das Universidades”. Antes do término dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo o projeto desta LDB aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara em junho de 1990.

Com a promulgação da Constituição de 1988, logo a construção do projeto da LDB foi iniciada, tendo como princípios, em seus debates, a garantia da escola pública, laica e de qualidade; a gratuidade e a gestão democrática da Educação; a valorização dos profissionais da Educação com a garantia de um piso salarial profissional; no Brasil todo, ocorreram seminários, conferências, congressos acadêmicos e sindicais; sendo estruturado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de fundamental importância no processo constituinte,

o qual se desdobrou em Fóruns estaduais e municipais. Todo esse trabalho buscou coesão de forças para intervirem no processo constituinte.

Em 1993, foi aprovado na Câmara dos Deputados, um projeto de LDB congregando a síntese das diferentes propostas.

Entretanto, ao chegar no Senado, houve a disputa entre o substitutivo Cid Sabóia que expressava as propostas do Fórum, e o projeto Darcy Ribeiro, que articulava com a base governista presente no Senado e na Câmara dos Deputados. Fernando Henrique Cardoso, ao eleger-se Presidente da República, nomeou o Senador Darcy Ribeiro como relator na Comissão de Constituição e Justiça; sendo que a matéria do projeto Darcy Ribeiro passou a ser apreciada, e, por meio de manobras regimentais, o projeto Darcy Ribeiro substituiu o originário da Câmara dos Deputados, limitando a atuação do Fórum à apresentação de emendas ao texto.

Esta nova LDB – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, ao ser aprovada, demonstrou o domínio de um projeto neoliberal de F.H.C., e retratou a conjuntura extremamente adversa para o movimento social e sindical, com os setores populares e democráticos sendo minoritários no Congresso Nacional; embora, de algum modo, a resistência e pressões do Fórum Nacional, em Defesa da Escola Pública conseguissem alterar o projeto inicialmente apresentado por Darcy Ribeiro.

Atualmente, a reforma universitária continua em debate, sendo que, na página inicial do MEC, acessada em 10/03/2004, foi divulgado um encontro realizado no dia 23 de março no Rio de Janeiro, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) discutiram a reforma universitária.

O CNE, desde sua criação pelo Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999, vem debatendo todas as questões relativas à Educação Nacional. Formado por duas Câmaras, a de Educação Básica e a de Educação Superior, o Conselho promove anualmente vários fóruns nacionais e regionais. O papel das instituições de ensino superior públicas e privadas, a autonomia universitária, gerenciamento, gestão e estrutura, acesso e permanência, programas e conteúdos, e avaliação são os sete eixos fundamentais da reforma universitária, definidos em comum acordo entre o grupo executivo da reforma do ensino superior, coordenado pelo secretário-executivo do Ministério da Educação, Fernando Haddad, e 18 entidades

representativas da comunidade acadêmica, durante reunião ocorrida em fevereiro de 2003, em Brasília.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 08 de março de 2004, também iniciou em São Paulo o seminário O Papel da Universidade no Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Inovação, promovido pela Andifes e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual é o segundo de uma série de cinco debates realizados pela Andifes, com o objetivo de subsidiar a proposta de reforma universitária que está sendo elaborada pelo MEC. A Andifes pretendeu debater os seguintes temas, relacionados a esse, nas cinco regiões do País até 27 de abril de 2004: Currículos, Responsabilidade Social e Avaliação, Autonomia, Financiamento e Gestão, Carreiras e Relações de Trabalho, da Expansão e Democratização do Acesso ao Sistema Federal de Ensino Superior. Posteriormente, irá analisar as sugestões originárias de cada encontro e formatar um documento que será entregue ao ministro da Educação, Tarso Genro. A associação congrega 54 instituições de ensino superior, que atendem mais de 600 mil alunos em todos os Estados brasileiros.

Percebemos a relevância social de nosso tema de investigação, por se tratar de inclusão e permanência no ensino superior, e estar relacionado com a complexidade de relações dentro de todo o conjunto dos processos educativos em uma Universidade Federal de Ensino Superior, o que tem sido foco das novas políticas e discussões dentro do MEC e da Secretaria de Educação Superior, fomentando os debates coordenados pela Andifes, pelo CNE e outros organismos políticos.

Nesse sentido, podemos salientar o valor de nossa pesquisa ao possibilitar reflexões sobre a fundamentação dos caminhos educativos que adotamos em nossas ações cotidianas, em nossos valores, posturas e saberes – qual o sentido histórico daquilo que defendemos e em prol de quê, de quem e de quais princípios – estruturamos nossas práticas, quais concepções defendemos.

Buscamos, ao ouvir os discurso dos coordenadores de curso e dos alunos pesquisados, encontrar em suas próprias vozes, caminhos para estruturar novas estratégias – éticas – que valorizem o coletivo e a subjetividade conjuntamente, não caindo nas contradições de negar nossos princípios como o fizeram aqueles defensores, hoje do neoliberalismo e que, no passado, militavam pelo ensino público, laico, de qualidade e

socialmente referenciado; fazendo vigorar os princípios democráticos e éticos, superando o individualismo liberal.

Esta pesquisa tem como pressuposto que alunos com insucessos escolares podem apontar tanto as falhas quanto possíveis soluções na dinâmica do funcionamento e das práticas e trocas de saberes instituídos na formação acadêmica oferecida pela universidade.

Explicitar esses conflitos, imersos em uma “aparente minoria”, pode nos ajudar a perceber a necessidade de aprender, a partir do que acontece com eles, para buscarmos alternativas nos processos pedagógicos. Esta “minoria” expressa saberes e práticas que não são exteriorizados nem valorizados nos processos avaliativos.

Assim, esta investigação tem como objetivo geral compreender e problematizar saberes e práticas que orientam e expressam condutas educativas produtoras de jubilamentos e de reprovações repetitivas na dimensão do aluno, das coordenações de curso e da própria instituição universitária.

Portanto, a situação de vida e de aprendizagem dos alunos inseridos em um conjunto de processos educativos dentro da Universidade é o eixo norteador desta pesquisa. Para compreender melhor nosso foco de estudo, torna-se crucial investigar a natureza do contexto em que se processa, como é a realidade da instituição em que se dá e das políticas que o influenciam.

Especificamente, a investigação tem como objetivos: 1) discutir intencionalidades, objetivos e práticas pedagógicas no contexto da educação superior; 2) analisar possíveis causas dos jubilamentos e das reprovações repetitivas a partir das vozes dos jubilados, dos coordenadores de cursos e dos representantes das instâncias administrativas relacionadas ao ensino, e do discurso oficial da Instituição; 3) analisar saberes e práticas educativas, dimensionados a partir da problemática dos jubilamentos e reprovações no contexto da UFU.

Bernard Charlot (2002, p.90) esboça “como ponto central considerar as práticas dos próprios alunos, as relações entre as práticas dos alunos, as práticas dos docentes, e também a questão das estruturas e das políticas educacionais”; o fundamental em suas pesquisas é a “questão da relação com o saber, da relação com a escola”, o que será também foco deste estudo sobre os alunos jubilados.

Partindo do princípio de que o saber refere-se à vida, habilidades, valores, posturas, cultura e não somente ao conjunto de informações e títulos adquiridos, e ao lembrar que

“quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe” (LISPECTOR, p. 17, 1978), estaremos estruturando a nossa escuta, análise, compreensão e interpretação dos dados.

O caminho metodológico é a pesquisa de abordagem qualitativa. Como fonte de dados, utilizamos vinte e três questionários escritos; entrevistas orais realizadas com coordenadores de sete cursos com maior incidência de jubilações no período pesquisado, e com seis alunos que foram jubilados por apresentarem, além da motivação para participarem da pesquisa, pelo menos duas dessas variáveis: diversas reprovações repetitivas, pedidos de dilação de prazo, transferência, inaptidão para o curso, além de termos utilizado também entrevistas com os representantes das instâncias administrativas relacionadas com o ensino. Foram investigados documentos institucionais, tais como legislação do ensino superior, resoluções e diretrizes que regem o estatuto da UFU, relacionadas com a questão dos processos de jubilação, assim como os guias acadêmicos; os dados estatísticos fornecidos pela Divisão de Controle Acadêmico (DICOA) e pela análise dos cento e trinta e quatro históricos – acadêmicos dos alunos jubilados até o ano de 2001, matriculados na UFU a partir da década de 1990.

Durante toda a investigação, foram usados nomes fictícios dos sujeitos pesquisados para preservar a ética do sigilo e o caráter de invisibilidade dos sujeitos entrevistados.

A metodologia da pesquisa inspira-se na História Oral e na Epistemologia Qualitativa. Consideramos ser possível articular as duas metodologias, por considerá-las complementares, pelo fato de ambas valorizarem o sujeito da experiência: a História oral considerando a sua voz e o resgate e apropriação de sua própria percepção do que vivenciou, tornando possível a sua ressignificação e valorização; e a epistemologia qualitativa por priorizar a sua constituição inserido em um contexto sócio-histórico-político e cultural, no qual se processa a sua experiência singular e os efeitos desse contexto na formação de sua subjetividade. Articulá-las possibilitou-nos aproximar dos sentidos atribuídos por cada sujeito ao processo de jubilação, ao mesmo tempo que nos permitiu, nos caminhos de nossa investigação, transitar pelo contexto acadêmico mais amplo.

As entrevistas com os sujeitos foram integralmente transcritas, e a sua análise foi feita a partir do que apareceu e apresentou uma regularidade, tratando os discursos como práticas descontínuas e considerando sempre a forma presente como se faz o discurso de cada um, tendo claro o nosso não saber sobre suas fontes. O fundamental, a nosso ver, foi valorizar

as vozes dos próprios entrevistados, apreendendo-os em seu estatuto de agentes sociais singulares inseridos em uma sociedade.

Enfatizamos as três questões centrais da equipe “Escol” de Bernard Charlot: qual o sentido que a atividade educativa tem para os seus participantes, se permite a mobilização de uma atividade intelectual crítica, e qual prazer experienciam com ela, tanto em relação às atividades do ensino relatadas pelos sujeitos como com relação à própria atividade de participar dessa pesquisa.

Para Aquino (1997, p.106), “na produção de um conjunto de saberes sobre o sujeito, são os próprios sujeitos que se fundam no interior das práticas instituídas (sempre instituintes, portanto) da escolarização”.

O engajamento com as propostas de uma gestão democrática, no Ensino Superior, motiva a pesquisar quais serão as possíveis significações de tantas perdas na vida destes estudantes; assim, “torna-se fundamental construir os discursos junto dos atores e dos campos que eles afirmam representar ou compreender” (TARDIF, p. 12, 2000).

Ao fazer o primeiro levantamento dos alunos jubilados no período de 2000 a 2001, para apresentar o pré-projeto da pesquisa à Seleção do Mestrado em Educação, encontramos alguns matriculados na década de 1980. Tornou-se necessário delimitar a população a ser pesquisada, e, em 2002, já sob a orientação no Mestrado, requisitamos à DICOA os históricos – acadêmicos dos alunos matriculados na UFU a partir dos anos 1990 e jubilados até 2001.

Já estavam definidos alguns sujeitos a serem entrevistados, antes mesmo de enviar os questionários. Assim que definimos o “ponto zero” da pesquisa, ou seja, a aluna que inspirou as preocupações que a originaram, entrei em contato com ela (trata-se da universitária, à qual me referi no início deste trabalho, que fez por sete anos um curso para o qual não apresentava habilidades específicas), e prontamente colocou-se disponível para contribuir com esta investigação, embora tivesse apresentado resistências quanto à gravação da entrevista; mas, ao conhecer a metodologia da história oral, concordou. Entreguei pessoalmente o seu questionário e marcamos a sua entrevista para ser feita na DIASE, com a presença da estagiária, com um prazo para que me fosse possível analisar o seu questionário anteriormente. Ela própria solicitou que a gravação fosse realizada em local que não a sua residência e sugeriu a DIASE.

Alguns órgãos acadêmicos responsáveis pelos cursos de graduação, pelo ensino, pelo

vestibular e PAIES, pelo controle acadêmico e pelo planejamento também foram definidos como importantes, para conhecer as problemáticas vivenciadas administrativamente, com relação aos jubileamentos.

Pesquisar o pensamento dos gestores das normas e condutas educativas no interior da universidade, ouvindo as coordenações dos cursos (com maior incidência de nosso objeto de estudo) e a gestão administrativa superior, coloca-nos em contato com concepções contrastantes e muito ricas, permite-nos compreender melhor o contexto em que ocorrem os jubileamentos, possibilitando analisar e elaborar propostas exequíveis.

A análise de um objeto de pesquisa em ciências humanas dentro do multifacetado campo institucional é complexa, por não haver separação sujeito-objeto, sendo ambos atravessados em suas ações, posições, discursos e experiências.

A Universidade caminha atrelada a uma ordem social, na qual impera o Estado Mínimo e em que as diferenças sociais, econômicas, culturais e políticas são desvalorizadas, enfocando um modelo de homem, de sociedade e até de instituições formatado pelas grandes potências mundiais. Sua função de formar profissionais descuida-se de percebê-los, como singularidades, e a sua verdadeira atribuição como lugar onde se podem produzir novas subjetividades, muitas vezes, cede espaço para uma massificação de saberes estanques. O compromisso com a formação para a cidadania e para com a ética pode ceder lugar para ser reprodutora de uma ordem dominante e alienante, em um processo unicamente voltado para o mercado, desmarcando-se da função de fazer emergir novos saberes, mentes e corações.

Como traz Kawashita (2003, p.13), “com o processo de globalização e os compromissos assumidos com as instituições financeiras multilaterais (FMI, BM, BIRD, BID e outros), os países devedores são monitorados de perto e suas decisões, ações e desempenhos avalizados ou não”, e, com isso, países periféricos sofrem pressões para ajustarem sua economia, com contenção de gastos em áreas como habitação, educação e saúde, “dependendo do grau de anuência dos governos nacionais a essas exigências”.

Paradoxalmente, é exigida pela nova LDB e pelos PCNs a valorização da diversidade cultural e do pluralismo de idéias; é exigida a formação continuada, o magistério superior para os professores das séries iniciais e a dedicação em 40 horas ao docente do ensino superior, sem que os agentes do ensino tenham condições salariais compatíveis e dignas com a sua profissão, com o nível de exigências para seu aperfeiçoamento e atualização

docente e para sua sobrevivência.

A prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática. (TARDIF, 2000, p.9).

A Universidade defronta-se, na contemporaneidade, com os desafios de articular às dificuldades encontradas no dualismo ensinar-aprender (muitas vezes, presente nas “novas” práticas e tecnologias do ensino) com as verdadeiras necessidades humanas, culturais e sócio-econômicas compreendidas no processo de uma práxis pedagógica, para poder formular metodologias mais eficazes, humanas e com compromisso ético.

Existem dificuldades com relação aos objetivos gerais que definem os elementos do processo ensinar/aprender, tais como o modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem, modalidades de avaliação: Segundo Perrenoud (1999, p.135), “os objetivos do sistema tradicional eram claros, o mesmo não acontece agora, com as mudanças que assistimos”.

Existe, portanto, uma rede entrelaçada de poderes no recorte feito neste trabalho – o aluno jubilado e aqueles que “caíram na regra” –, que nos remete a pensar e questionar qual a lógica implícita nas situações pedagógicas, em que um e outro, na verdade, escondem uma forma pervertida em sua estrutura, na qual a palavra de ordem é alienação.

A escola cumpre funções de caráter geral, em termos de desenvolvimento de um saber não específico e condições sociais necessárias ao desenvolvimento capitalista. Cumpre funções de formar profissionais de alto nível...; e, finalmente, pode cumprir um papel de contenção – especialmente a nível superior – de um exército de reserva, funcional ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, p. 163, 1999).

Nesta pesquisa, estaremos defendendo “a ética da compreensão, a ética da solidariedade e a ética do gênero humano, valorizando o respeito ao outro, em nós mesmos e em nossa consciência pessoal” (MORIN, 2000, p.106).

A dissertação está organizada em quatro capítulos: No primeiro capítulo, são discutidos diferentes autores e obras cujas concepções são contrastantes sobre as intencionalidades, objetivos e práticas pedagógicas no contexto da educação superior, ao mesmo tempo em que guardam pontos de convergência, os quais são articulados na discussão, trazendo reflexões e proposições relacionadas aos processos de jubramento no ensino

superior. São apresentadas as perspectivas emancipatória, sócio-histórico-política e democratizante da educação. A dimensão humana, complexa e plural dos seres humanos será enfatizada em sua necessidade de intercomunicação e de trocas sociais e por ser permeada por relações de poder e pela “ordem do discurso”. Neste sentido, serão discutidas “as situações de fracasso acadêmico”, “a relação com o saber” e “a relação de saber”, as “figuras do aprender”.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, pois inspiramo-nos na História Oral Temática e na Epistemologia Qualitativa, as quais são apresentadas inicialmente, pois o método de análise e o próprio processo de escuta desses discursos se dá na perspectiva de resgatar a valorização dos sujeitos pesquisados, de suas experiências de vida relacionadas ao tema pesquisado e no contexto em que.

No terceiro capítulo, são apresentados o que nos revelam os históricos –acadêmicos dos sujeitos pesquisados, e é apresentada a primeira categoria que especificamos como “o lugar do percurso de vida do sujeito dentro da universidade”.

No quarto capítulo, analisamos os saberes as práticas dimensionadas a partir da problemática das reprovações repetitivas e dos jubilamentos no contexto da Universidade Federal de Uberlândia e discutimos os resultados dos questionários aplicados e das entrevistas orais, consideramos as sugestões e as causas apontadas pelos sujeitos pesquisados como expressões das experiências de suas vidas inseridas no contexto que a própria instituição universitária vive em termos de pressões políticas e da legislação regulamentadora de suas práticas. Apresentamos as seguintes categorias: “a composição curricular como espaço de vida”; “avaliação culturalmente construída”; “comunicação além dos conteúdos”; “complexificação dos sentidos do saber”; “pluralização das chances”.

Este estudo procura a valorização das diversas formas expressivas de luta dos atores sociais, dentro da instituição universitária, para a promoção do crescimento profissional e pessoal de si próprios, das pessoas envolvidas pelo resultado de suas ações e o fortalecimento da própria luta pela qualidade do ensino e da formação profissional e ética de uma universidade federal, ressaltando alguns dos saberes e das práticas relacionados com estes processos de baixo rendimento acadêmico caracterizados pelas reprovações repetitivas e pelos processos de jubilamentos. A intenção é proporcionar uma contribuição que permita repensar criticamente, e também com amor, as vidas que compõem o mosaico de ricas possibilidades e experiências que é constituído pelo currículo, pelas avaliações, pelas pressões sócio-político-

econômicas, e pelos espaços possíveis de se exercitar a autonomia de pensamento e de estratégias de ação na configuração inacabada e dinâmica dos saberes e práticas da instituição universitária e das mentalidades que colaboramos para serem construídas.

Romão (2003, p.142-143) nos fortalece a empreitada de nos comprometermos com o tema escolhido, ao falar de sua interpretação na leitura da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1997) por considerar que a desalienação do homem está intimamente relacionada à “consciência dos próprios limites, ou com a apreensão crítica da própria realidade alienada. Esta conscientização nada mais é do que um profundo processo de auto-avaliação, de verificação da própria ontologia”. Para o autor, “o que poderia parecer inferioridade, na verdade constitui sua marca distintiva no universo: a tendência estrutural incoercível à busca de sua completude, por força da insatisfação gerada pela consciência da incompletude — por isso o ser humano é um ser esperançoso e pedagógico” (ROMÃO, 2003, p. 142).

Assim, por também acreditarmos que só nos fazemos em comunhão uns com os outros, mediatizados pelo mundo, e necessitados de constantes auto-avaliações e hetero-avaliações dialógicas, em uma relação comunicativa, construtiva - humanizada, entremeada pela “dimensão dinâmica e ativa da esperança”(idem), realizamos a pesquisa.

A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desenvolveriam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade.

(Ernani Maria Fiori, 1979: p.10).

CAPÍTULO 1

CONVERGINDO CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E PRÁTICAS AO PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE PROCESSOS DE JUBILAMENTO

A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida.

(Bernard Charlot, 2000: 67)

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as concepções de diferentes autores, em seus contrastes e convergências sobre as intencionalidades, objetivos e práticas pedagógicas no contexto da educação superior, e articular essas concepções às reflexões que realizamos sobre os processos de jubramento¹ e das reprovações repetitivas² no ensino superior.

Serão apresentadas as perspectivas emancipatória, sócio-histórica-política e democratizante da educação. Neste sentido, serão discutidas também as concepções sobre “situações de fracasso acadêmico” dimensionadas com base na “da relação com o saber”.

Ao trabalhar questões relacionadas aos processos de jubramento universitário, adentramos em um campo de análises complexas, que envolve diversas dimensões com múltiplos determinantes, e, em nossa pesquisa, procuraremos abordar algumas dessas dimensões, como a da vida singular dos estudantes, e como se dá a sua relação com o saber e quais práticas desenvolveram no tocante à vida universitária; às normas acadêmicas oficiais ao contexto das políticas universitárias relacionadas ao ensino; e à experiência dos coordenadores de curso ao lidar com tais situações acadêmicas.

¹ Jubilamentos: referem-se às situações acadêmicas que os universitários enfrentam ao terem ultrapassado o seu tempo máximo de integralização curricular, sendo desligados da Universidade, cessando o vínculo com o curso a que estavam ligados, sendo-lhes permitido prestar novo concurso vestibular para o mesmo curso ou outro e, caso aprovados, matricularem-se novamente, observadas as exigências legais.

² Reprovações Repetitivas: referem-se ao aluno que for reprovado três vezes ou mais em uma mesma disciplina; ao solicitar sua matrícula geral no curso poderá matricular-se em um número de disciplinas correlacionado com o número de aprovações que obteve no semestre anterior.

³ O termo *jubilado* foi verificado em Plácido e Silva, Vocabulário Jurídico, 12ª ed., 1993. (Ver júbilo)

Inicialmente, os textos de Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996) e de Araújo (2000) possibilitam-nos um pensar crítico sobre as intencionalidades e objetivos que orientam os saberes e as práticas educativas, tanto dos gestores do ensino como dos estudantes, em relação aos processos de jubramento dos estudantes universitários.

A perspectiva emancipatória da educação apresentada por Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996) é por nós considerada importante para tratar-se de estudo sobre os processos de jubramento e por compreender os processos educativos como contextualizados e marcados pela natureza das sociedades nas quais são concebidos e por defender “a educação como uma das mais importantes mediações das relações sociais conflitivas” (CASTANHO, M;E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p. 54).

A intenção emancipatória visa ao cidadão e quer a cidadania, na mesma medida em que repele o uso dos aparelhos públicos para favorecer a política vigente; visa despertar a crítica cultural e a denúncia das ideologias tecnocráticas de conformação à ordem estabelecida, na mesma medida em que repele as religiões de Estado, mesmo quando travestidas de políticas culturais (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p. 59).

Às intencionalidades emancipatórias da educação correspondem objetivos político-culturais. As instâncias de objetivos dizem respeito ao agente formulador e não ao alvo da ação educativa. Os objetivos podem ser do sistema de ensino, institucionais ou individuais.

Ao trabalhar com jubramentos e ao ouvir e pesquisar sujeitos individuais, normas institucionais e considerar o contexto educativo em suas políticas do ensino superior, procuramos em Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M., “um referencial crítico em relação aos objetivos” da educação do ensino superior, que, de acordo com esses autores, “não pode ser a instância de sua formulação, mas o caráter e o nível de expressão das intenções que lhe são subjacentes”(CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S.E.M.,1996, p.62).

Nossas investigações objetivam contribuir com um repensar crítico para o trabalho tanto dos agentes educativos, como também para o percurso acadêmico de estudantes universitários e para a própria instituição de ensino superior com suas normas regulamentadoras, ao trabalharmos em busca de uma compreensão dos saberes e das práticas que expressem as intencionalidades que permeiam processos de jubramentos em instituições federais de ensino superior, especificamente, na Universidade Federal de Uberlândia.

Araújo (2000) ao defender uma concepção sócio-histórica da educação, enfatiza a necessidade de resgatar “a dimensão profissional que deve ter a formação universitária, no sentido de afirmar a categoria trabalho como elemento fundamental para a realização do ser humano, concebendo-se aquela categoria como auto-afirmação de si mesmo no transcurso da história” (op. cit., p. 103). Assim, coopera com nossa pesquisa para questionarmos o que, nesse sentido, pode ter acontecido e estar acontecendo com aqueles que se excluíram ou foram excluídos da formação universitária como uma nova identidade de trabalho, uma vez que não ficaram autorizados a exercer a profissão do curso em que ingressaram por não serem portadores do diploma, por terem sido jubilados.

O autor, ao apresentar sua concepção de que “os conteúdos, a metodologia e os objetivos do ensino devem traduzir sempre finalidades sociais” (ARAÚJO, 2000, p. 109) e direcionar-se por contornos sociais para estar disposto à construção e sair de explicações metafísicas e efetivar o caminho da superação, ao “fazer transitar os objetivos do ensino do patamar técnico–didático para o patamar sóciopolítico” (idem), também lança para nossa compreensão sobre os jubileamentos uma perspectiva de análise que é o repensar, nesses processos, o seu caráter sóciopolítico e buscar reflexões que possam apontar posturas de uma perspectiva sócio-histórica-política.

Nessas diretrizes e percurso, evidencia-se a contextualização do Ensino Superior; a sua relação com as pressões externas das políticas educacionais e dos organismos que regem o ensino como o MEC, a nova LDB - Lei 9394/96 e as exigências das novas diretrizes curriculares; com o seu compromisso sócio-cultural e político; principalmente, com a questão da cidadania dos sujeitos que irá formar e destes sujeitos para com a sua própria formação em uma instituição federal de ensino superior.

Nesse caminho, buscamos autores que pudessem inserir, em nosso estudo, maior fundamentação em relação à nossa preocupação com a constituição da pessoa do estudante universitário em seu estatuto de sujeito, com a formação da sua própria subjetividade; e com a própria noção de aprender e de fracasso nesses processos de jubileamentos e das reprovações repetitivas, caracterizados, muitas das vezes, por um baixo rendimento acadêmico. Em alguns desses processos, até há desempenho significativo dos estudantes, entretanto, não há um aproveitamento de seu empenho, por diversas razões.

Assim, introduzimos proposições do texto de Touraine (1999), uma vez que esse autor propõe a “Escola do Sujeito”, pois ao tratar dos processos de jubileamentos, estabelecemos um compromisso com a formação das subjetividades do corpo discente em seu caráter profissional e pessoal, além da perspectiva sócio-política, envolvendo nessa a perspectiva democratizante, na concepção do sujeito como movimento social, como ser das inter-relações e da intercomunicabilidade; como cidadão e participante da construção da sociedade, dotado de cultura e valores próprios, singulares e importantes em si mesmos.

Serão também trabalhados aspectos referentes ao nosso objeto de estudo que se articulam às proposições de Bernard Charlot (2000) “da relação com o saber”, como matriz para abordar e compreender o sujeito e as suas dificuldades e potencialidades em sua relação com o saber, e não se fixar no fracasso como uma questão fechada ou como um fantasma que se esconde no fundo das escolas. Também porque os processos educativos envolvem a disponibilidade do aluno para se deixar aprender e ser ensinado e a do corpo docente e administrativo para desenvolver meios eficazes para estimulá-lo a aprender e a transformar seu estudo em algo que faz sentido e que é constituído também socialmente.

Articulam-se, portanto, em nossa abordagem, ao procurarmos compreender alguns aspectos relacionados aos processos de jubileamentos, a subjetividade dos sujeitos e a construção coletiva dos processos educativos, predominando a noção de que os fenômenos educativos são sempre uma construção social e coletiva, que envolve sujeitos singulares em sua formação.

Os processos de jubileamento que estudamos implicam várias realidades e são ocasionados por múltiplas determinações, e cada processo tem as suas peculiaridades próprias. Entretanto são marcados por realidades em comum, como a de se efetivarem em uma Instituição Federal de Ensino Superior e de serem processos que estão inseridos nas realidades, normas e pressões vividas pela institucionalização e federalização do ensino superior.

Nossa intenção com este capítulo é fundamentar a ótica sob a qual serão analisados os documentos institucionais e os discursos dos sujeitos em relação à temática dos jubileamentos e das reprovações repetitivas.

Portanto, a nossa proposta é de os analisar à luz da perspectiva emancipatória que “revisita” os objetivos para todo o conjunto dos processos educativos e à luz da perspectiva

sócio-histórica-política, da perspectiva democratizante e da sociologia do sujeito para investigar de que formas tais perspectivas têm sido contempladas pelas dimensões dos alunos universitários que foram jubilados, dos coordenadores de curso e a do discurso oficial da instituição, em seus saberes e em suas práticas.

Este capítulo parte da necessidade de investigar concepções sobre a educação e o fracasso escolar que poderão fundamentar nossa compreensão sobre os processos de jubilações e para lançar questões sobre eles. Segundo Rios (2002), a pergunta faz andar para frente; neste sentido, ela ressalta a importância de pensar no tipo de sociedade que se pretende engendrar; da necessidade de trazer para o espaço da sociedade a ética, de formar professores para que haja possibilidade da socialização da cultura de forma crítica, para a cidadania, para formar sujeitos críticos e para formar gente feliz; da importância de ser feliz para atuar no contexto com respeito, solidariedade, justiça. De acordo com a autora, precisamos encontrar os desafios, de forma competente, de um trabalho que faça bem e para os outros, pois no bem-comum está a possibilidade para a atuação crítica. Assim, ela defende a “felicidania”.

Devido à complexidade implícita nos processos dos jubilações, torna-se necessária uma perspectiva de análise cuidadosa que possibilite uma atuação crítica e responsável sobre a sua natureza, em termos de resgatar esse compromisso como o bem-comum, com a ótica da coletividade de forma a não nos descuidar da formação das subjetividades envolvida nestes processos.

Para tanto, procuramos nos ancorar em quatro perspectivas de análise: emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante e a da “sociologia do sujeito”; as quais nos possibilitaram pensar em termos do conjunto dos processos pedagógicos em sua contextualização sócio-histórica-política, e da relação do sujeito com o saber.

Essas perspectivas estiveram nos acompanhando para que compreendêssemos e analisássemos as vozes dos sujeitos em suas entrevistas orais, os resultados dos questionários, e os documentos oficiais, em termos de sua relação com os saberes, relacionados a essas perspectivas ao se verem frente às situações que caracterizavam possíveis jubilações e de suas práticas referentes aos fatores desencadeantes e conseqüentes desses processos.

A escolha de um referencial, para fundamentar a leitura e compreensão dos discursos dos sujeitos, surgiu pela pertinência das proposições e concepções, observada nos trabalhos dos autores que optamos por adotar, com o objetivo de nossa pesquisa.

Existem vários autores que abordam as quatro perspectivas da educação com as quais trabalhamos na pesquisa, mas, enfocando a perspectiva emancipatória, elegemos Castanho, M. E; Castanho, S.E. M., em particular, com o seu texto “Revisitando os objetivos da educação” (1996). Dentro da perspectiva sócio-histórica-política da educação, escolhemos o texto de Araújo “As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica” (1996). Já para discutir a perspectiva democratizante, selecionamos a obra de Touraine intitulada “Podemos viver juntos? Iguais e diferentes”(1999); e para abordarmos a perspectiva da sociologia do sujeito, nos fundamentamo-nos no livro de CHARLOT “Da relação com o saber – elementos para uma teoria”.

1.1. Perspectiva Emancipatória da Educação

Pelo texto de Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996, p.54), é possível entender a afirmação de que “a educação só pode ser compreendida no contexto das relações sociais de que nasce”. Salientam a necessidade de uma abordagem dialética ao abranger e investigar os conflitos, o que há de afirmação e o que há de negação nos objetos sociais em disputa.

Esses autores, nesse texto, abordam a educação como mais do que um fenômeno natural, mais complicada do que um mero delinear de uma atividade planejada, com objetivos e meios para os atingir, e propõem questões a serem pensadas:

Quais são as dimensões da existência humana envolvidas com a educação e, pois, com seus objetivos? A que interesses fundamentais dessa existência liga-se a educação a ponto de se converter no centro de tão acerba disputa? Que tipos de objetivos educacionais podemos entrever, ligados a essas dimensões e a esses objetivos? Em que níveis da existência social manifestam-se eles? Quais são as instâncias correspondentes a esses níveis? Como e a partir de que pressupostos se dá a formação dos objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais? (CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E.M. 1996, p. 55).

Segundo Habermas² (1987 apud CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M, 1996) com base nas “três dimensões fundamentais – trabalho, linguagem e domínio”, das quais decorrem “os interesses básicos: técnico, comunicativo e emancipatório”, os autores articulam os postulados de Habermas sobre a educação, uma vez que este revela “as mediações do conhecimento pelos interesses: o conhecimento é interessado, logo não é neutro” e “a emancipação é o interesse fundamental do homem” (CASTANHO, M.E.; CASTANHO,S.E.M., 1996, p. 56-57).

Deste modo, Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996) introduzem-nos aos objetivos e intenções educativos e definem os objetivos como os “resultados buscados pela ação educativa”, que, embora traçados no início do processo, se encontram na linha de chegada, são o “produto educacional”. As intenções “dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados, relação intencional, dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão”. No entanto, “a intenção só se revela ao se estabelecer a relação, administrativa ou legislativa, entre o agente e o objeto” (CASTANHO, M.E.; CASTANHO,S.E.M., 1996, p. 58).

Esses autores propõem três objetivos aos quais corresponde um conhecimento almejado e uma intenção. O objetivo técnico, que “visa a conhecimentos nas ciências naturais, com a intenção de controlar, de se instrumentalizar para colocar o meio a serviço da satisfação das necessidades”. O objetivo consensual, que “procura, pelo conhecimento das ciências histórico hermenêuticas, reconhecer os obstáculos à relação entre os homens; e com a reflexão crítica, o homem passa a comunicar-se criticamente, superando opacidades, e falseamentos lingüísticos”. E o objetivo político-cultural, que “visa à reflexão da ciência na práxis, para uma inserção crítica na vida social, habilitando o homem para uma ação política, cultural, para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia da libertação; sua intenção é a emancipação” (op. cit., p.58).

Nessa perspectiva, a educação superior é abordada como não neutra, como o preparo do homem para construir a sociedade e as suas relações intrínsecas a ela: relações de poder; relações sociais e relações de trabalho. Portanto, a “educação é o processo de inserção das pessoas no mundo cultural com tríplice objetivo: técnico, consensual e político-cultural sendo

² HABERMAS, Jürgen. “Conhecimento e interesse”. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980, vol. XLVIII.
_____. “Conhecimento e interesse”. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

que a escola do sujeito, ou seja, a escola com a intenção educativa emancipatória é a escola da comunicação” (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p. 58).

Nos processos de vida acadêmica dos estudantes que foram jubilados, a consideração de tais relações com a sociedade, com a formação do espírito cidadão e da crítica cultural e não tecnocrática, articuladas à sua inserção crítica na vida social e à superação dos bloqueios à sua livre expressão e à sua comunicabilidade, são importantes eixos que acompanharam a análise dos documentos que estudamos.

Portanto, Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996) defendem a perspectiva emancipatória das intencionalidades educativas, em que a educação é abordada como mediadora, como instrumento de libertação de classes, grupos e sujeitos reprimidos, segregados e desvalorizados, sendo que

a questão dos objetivos, articulada com a das intenções, deixa de ser um problema simplesmente técnico (o quê, quem, quando, onde, como) para ser um problema político – estratégico (para quê, para quem, para quando, para onde, com quê, com quem) (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p. 62).

Nesse sentido, em todas as instâncias, o trabalho do agente educativo na perspectiva emancipatória é digno e importante; sejam os seus objetivos individuais, relacionados mais ao aspecto empírico, dos dados da experiência e da vida cotidiana; sejam seus objetivos referentes às mudanças institucionais, estando centrados no “aperfeiçoamento das relações sociais, numa atitude emancipatória e organizativa”, ou objetivos estruturais, que “atingem uma globalidade maior, postulando mudanças que visem à libertação do homem diante da opressão” (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p. 60-62).

Para os autores, “as fontes para a definição das intenções educativas e, articuladamente, dos objetivos educacionais” são de natureza psicológica, epistemológica, socioantropológica e prático-pedagógica (op. cit., p. 63).

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996, p. 64), ainda salientam a vinculação das intenções com os sistemas de valores e com as ideologias dominantes e permeadas por tensões e conflitos, não podendo ser abordadas numa perspectiva apenas técnica.

No caminho para a concretização das intenções, defendem a competência e a seriedade para gerar objetivos consistentes e viáveis, portanto, há uma exigência técnica que

deve ser enfrentada corajosamente para levar à realização de “ações vitais” (op. cit., 1996, p. 74).

Esses autores frisam a premência de se valorizar tanto a visão metodológica como também a via crítica proporcionada por uma perspectiva teórica. Indicam alguns princípios que poderão estar contribuindo para o estabelecimento de objetivos pelos educadores. Em nota de rodapé, indicam que “estes princípios foram estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles Pierre Bourdieu, estando este texto publicado na RBEP 67 (155), jan. /abr. 1986, p.152 – 169, com o título Proposições para o ensino do Futuro”.

Sinteticamente, os nove princípios dessas proposições compreendem: a unidade da ciência e a pluralidade das culturas; a diversificação das formas de excelência; a multiplicação das chances; a unidade no e pelo pluralismo; a revisão periódica dos saberes ensinados; a unificação dos saberes transmitidos; uma educação contínua e alternada; o uso das técnicas modernas de difusão; a abertura na e pela autonomia (CASTANHO, M.E.; CASTANHO,S.E.M., 1996, p. 69-72).

Segundo os autores, pelo princípio da “unidade da ciência e a pluralidade das culturas”, a intenção educativa deve desenvolver um respeito à ciência por ela encontrar-se ao lado dos alunos na crítica à marginalização social, à opressão política, à manipulação cultural e à repressão psicológica. Pelo que se refere à “diversificação das formas de excelência”, o ensino deveria abandonar o culto à inteligência e pesquisar novos meios de valorização do desempenho dos alunos e o pertinente à “multiplicação das chances”, o ensino deveria procurar outros caminhos de avaliação, impedindo que as aprovações representem condenação na vida ou um veredicto, eliminando as interrupções irreversíveis na escolaridade. A avaliação funcionaria por este princípio apenas como um recurso pedagógico orientador, “para se conhecer o quanto e como se caminhou e para orientar o quanto e o como falta caminhar”.

Castanho, M.E; Castanho, S.E.M. (1996, p. 69-72) ao propor, portanto, essa “tábua de objetivos com intenções emancipatórias”, oferecem sustentação para a análise de muitos aspectos entrelaçados às condições em que se constituem os processos de jubileamentos, uma vez que dizem respeito às proposições de novas intencionalidades para as formas de avaliação e para a valorização do desempenho dos alunos, e também por defenderem que uma “intenção

educativa libertadora deve desenvolver um respeito à ciência não porque esta se situa acima da realidade cultural do aluno, mas porque ela está a seu lado” (idem) na crítica às formas de exploração e repressão.

Os autores, ao apresentar “a unidade no e pelo pluralismo”, enfatizam o caráter público e o fim unitário de promoção cultural que deveria ter o ensino; com “a revisão periódica dos saberes ensinados”, ressaltam a necessidade de se manter a qualidade do ensino na contínua revisão dos conteúdos.

Assim, esses autores, conduzem-nos a pensar no conjunto do projeto pedagógico: nas intencionalidades e nos objetivos desenhados para concretizá-los, mediados pelos caminhos dos conteúdos, das atividades e dos resultados, pois estão entrelaçados e interdependentes; dado que, isoladamente, nenhum cumpre a tarefa de concretizar as intenções educativas.

Como trabalhamos em busca de uma compreensão mais abrangente dos fatores que levam alunos universitários a ser jubilados ou a repetir várias disciplinas em seu histórico três ou mais vezes, comprometendo todo o seu percurso acadêmico, e procuramos com esta pesquisa contribuir tanto com o corpo discente como também com o corpo docente e administrativo na área do ensino universitário.

Compreendemos a perspectiva emancipatória como uma abordagem dialética, que contempla as dimensões humanas envolvidas na educação, os objetos sociais em disputa e as relações sociais, ao mesmo tempo em que está atenta à formação para a cidadania e no caráter público da educação, a fim de fundamentar as intencionalidades e os objetivos educacionais, e articula as exigências técnicas com as exigências político-estratégicas da educação. Ao valorizar as dimensões humanas, comunicativas e relacionais e os sistemas de valores imersos nos processos educativos, contribui para um despertar crítico cultural nos caminhos tanto dos conteúdos como dos resultados.

Portanto, o modo como fomos ler e abordar as vozes que pesquisamos conduziu-nos a procurar, em seus discursos, como expressam seus saberes e suas práticas em termos das proposições da perspectiva emancipatória, como esses sujeitos e documentos se posicionam quanto aos seus pressupostos.

O porquê de assim proceder decorreu da nossa compreensão de que ninguém se jubila sozinho, há todo um conjunto de variáveis e de injunções sociais e educativas que acompanham o sujeito nos caminhos da construção desses processos de jubramento.

Em toda a conduta educativa, há um interesse. Se “o conhecimento é interessado, e se o interesse maior do homem é a emancipação” (Habermas, 1987 apud CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M, 1996), o interesse em conhecer melhor os caminhos dos processos de jubramento visa contribuir tanto com os agentes educativos e o corpo docente, como também com o corpo discente da vida universitária.

A emancipação é, para todos os envolvidos e comprometidos com uma escola cidadã e comunicativa, humana e ética; para os conteúdos e as técnicas usadas para atingir os seus resultados. Os processos de jubramento envolvem todo um conjunto de contextos e aspectos: o contexto institucional, com suas normas e legislações; o contexto das políticas educacionais; os aspectos referentes às técnicas didáticas e aos dos conteúdos ministrados, à realidade e inserção histórica, social e política dos cursos e aos aspectos relacionais de como se dá a relação do aluno com o saber, como se estruturam as relações humanas dentro do curso; qual a qualidade das interações comunicativas entre os seus diversos agentes — professores, coordenadores e docentes, uns com os outros e entre si.

Portanto, o estudo dos processos de jubramento remete-nos a um resultado que é o fato de o aluno não concluir sua formação acadêmica. Os conteúdos e os aspectos dos processos educativos e da subjetividade dos próprios alunos que possibilitaram a construção deste resultado fazem-nos adentrar em uma arena complexa e repleta de conflitos e contradições.

A perspectiva sócio-histórica-política dos processos educativos possibilita-nos um pensar no engajamento de tais processos em uma coletividade e em leis, que estão a fundamentar a educação, e na complexidade das relações humanas neles envolvidas.

1.2. Perspectiva Sócio – histórica – política da educação

Abordaremos, nesta parte as idéias do outro autor, José Carlos de Souza Araújo, em especial, com um texto: “As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica”, no qual

faz uma análise das intencionalidades da atual legislação referente ao ensino superior, procurando a ligação entre o que aí está proposto e a prática em “realizações concretas” do ensino e da pesquisa. Nessa sua elaboração, parte da concepção do fenômeno educativo como “uma contínua aprendizagem de uma construção histórica” e que “a educação deve ter uma finalidade social”, pois “o que está em jogo é a formação social, a formação para a sociabilidade”. (ARAÚJO, 2000, p. 91-94).

Portanto, Araújo defende a filosofia da práxis, que “busca conduzir os simples”, conforme citação que faz a Antônio Gramsci em “Obras escolhidas”, São Paulo, Martins Fontes, p. 29, “a superar sua filosofia do senso comum e a conduzi-los a uma superação do ‘tipo inferior’ de sociedade e de cultura” (ARAÚJO, 2000, p. 92), concebendo a cultura como uma produção humana e não uma herança com a qual se nasce.

Nesse aspecto, Araújo (2000) diferencia, assim como Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996), finalidades de objetivos, trabalha o sentido confuso que a LDB, em seu artigo 43º, apresenta sobre finalidade, pois, se no vocábulo grego é “fronteira, limite, término; significando o que termina algo, àquilo a que se dirige um processo em vista de ficar acabado ou terminado”, na LDB, adquire sentido de intenção, como propósito ou meta, devendo estar envolta por uma concepção de homem, de mundo e de história; e os objetivos seriam mediatos, “direcionados ao que é passível de operacionalização”, estando “subsumidos pelas finalidades”, seriam o que permite “caminhar na direção das finalidades.”

Nesses termos, o autor enfoca “o sentido ético-político das intencionalidades ou finalidades” que se encontra no artigo 2º da atual LDB:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O autor considera como objetivos os que são propostos no artigo 43º da atual LDB.

Art. 43º - A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para a colaboração na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento dos homens e do meio em que vivem;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (ARAÚJO, 2000, p. 99).

Assim, Araújo (2000) defende a dimensão ético-política, profissional, estética, ética, intelectual, física, etc., enfocando a inserção histórica do educando para se entender a intencionalidade referente ao “desenvolvimento pleno do educando”, que, da parte de quem educa, é uma tarefa ético-política: “trata-se de fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social”; salientando a interpenetração indivíduo e ser social, e tecendo considerações sobre a amplitude e complexidade desta finalidade.

Com relação à segunda finalidade, “preparo para o exercício da cidadania”, Araújo (2000, p.101) traz considerações relevantes, evidenciando o caráter ético-político de cidadania, que, além de envolver concretamente os direitos e os deveres do cidadão, significando solidariedade, abordam atualmente, um deslocamento para a sociedade civil, permitindo a esta uma relação crítica da concepção de Estado e sua relação com o indivíduo, ensejando o fortalecimento da sociedade civil.

Ao analisar a terceira finalidade expressa na “qualificação para o trabalho”, o autor explicita a importância de “fugir às perspectivas que enfatizam, sobremaneira, a necessidade de adequar a educação à garantia de empregabilidade” (ARAÚJO, 2000, p.103). Entretanto,

ressalta a dimensão profissional como afirmação da categoria trabalho, cujo resgate na formação universitária é necessário.

Dessa forma, demonstra o autor como o trabalho e o próprio ser do indivíduo humano estão imbricados, ocupando o trabalho uma dimensão central e que, para se ter em vista o “pleno desenvolvimento do educando”, se trata de fazer reunir o ser do homem com o trabalho. Do mesmo modo que se entrelaça com o preparo para o exercício da cidadania, o que vem a enfatizar como a finalidade tripartite, guarda “fins que se entrecruzam, destinados a se constituir no horizonte maior de nossa educação”. Apreende-se que “a educação do indivíduo não pode ser compreendida como desligada do processo de profissionalização, sob pena de anular ou restringir o trabalho como ser próprio do homem” (ARAÚJO, 2000, p.103-104), e faz a ressalva de que “essa dimensão marcadamente profissionalizante pode denegrir as finalidades, submetendo-as e não fazendo que elas sejam o horizonte maior” (op. cit., p. 105).

Araújo salienta que “é no interior da sala que as instâncias pedagógicas imediatamente viabilizadoras se concretizam”: os objetivos de ensino, o conteúdo, a metodologia de ensino e o processo de avaliação, que permitem a mediação entre o que está presente nas intencionalidades para a concretude na sala de aula. Tais mediações “fazem parte”, muito de perto, da construção da cidadania, da qualificação para o trabalho e do desenvolvimento pleno do educando (ARAÚJO, 2000, p. 106).

Essa perspectiva adentra para reflexões relevantes sobre o espaço mediador dessas intencionalidades e objetivos da educação superior, que é a sala de aula como “espaço de relações humanas”, e será constituído “como veículo que faça florescer a formação de uma consciência crítica fundada nas injunções histórico-sociais, em vista das intencionalidades já enunciadas” (op.cit, p. 107).

O autor irá defender o meio pelo qual “os conteúdos, a metodologia, o processo de avaliação e os objetivos de ensino devem traduzir sempre finalidades sociais”, trabalhando que “não se pode mistificar os métodos de ensino como resposta aos problemas de ensino, independente das intencionalidades”, as quais irão direcionar todo o processo educativo: “é o “caminhando” metodológico que viabiliza a instrução e a educação, mas teoria e prática constituem práxis pedagógica em vista da instrução e da educação” (ARAÚJO, 2000, p.109). Ou seja, “a tarefa da educação não se pode restringir à tarefa metodológica” e nem se “furtar ao necessário diálogo com as teorias da educação ou com alguma teoria educacional

em particular” (op. cit., p. 108).

Ele afirma que há uma “submissão dos métodos aos fins, que na escolha do método revela-se implicitamente ‘uma atitude em relação a uma concepção de homem, de natureza humana, que embasa a discussão sobre o homem’” (ARAÚJO, 2000, p. 106). Defende, portanto, que “não basta apenas elaborar objetivos na ordem técnico-didática, é necessário assumi-los, quando do desenvolvimento dos conteúdos, na ordem sociopolítica”(idem).

Nessa direção, ir ao encontro de contornos filosóficos-educacionais é defrontar-se com uma práxis que busque, pelos eventos pedagógicos, vivenciados na sala de aula, o pleno desenvolvimento do educando, remetendo-o para as condições histórico-sociais concretas. É preciso que a preparação para o exercício da cidadania se municie concretamente de meios pedagógicos que se disponham a isso; ou ainda que a educação deva qualificar para o trabalho: mais uma vez, devemos exigir e analisar as condições concretas dessa mesma qualificação (ARAÚJO, 2000, p. 109).

Araújo (2000, p. 110-111) salienta a importância de “buscar o equilíbrio entre os elos – professor e sociedade” como “tarefa a ser construída, em vista daquilo que define o educar, ou seja, a construção do homem solidário, qualificado e plenamente desenvolvido”.

O autor alerta-nos para a prioridade de pensar as conseqüências do que estamos fazendo em educação, de termos consciência do significado histórico e do que almejamos com nossas metas e atividades educacionais, pois “certamente estaremos interferindo na complexa rede das relações humanas, em vista da construção do homem e da sua sociabilidade” (ARAÚJO, 2000, p. 111), o que consideramos fundamental no que diz respeito aos jubileus universitários.

Há que se ressaltar que, enquanto Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. adotam uma perspectiva emancipatória, trazendo proposições em relação aos conteúdos, atividades, caminhos e princípios para todo o conjunto dos processos educativos, inclusive apresentando uma “tábua de objetivos com intenções emancipatórias” (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M.,1996, p.69); Araújo fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica-política dos processos educativos enquanto consolidados pelas “complexas relações humanas, em vista da construção do homem e de sua sociabilidade”, valorizando o espaço da sala de aula como o mediador da operacionalização e vivência concreta da concretização das finalidades em seus fins. (ARAÚJO, 2000, p.107-109).

Ressaltamos que esses dois primeiros textos foram como que um eixo-guia, coluna vertebral na construção das reflexões que irão seguindo. Tal percurso se faz no sentido de pensar a relação ética das subjetividades a emergirem enquanto atores sociais no processo educativo e sua relação com o coletivo e deste para com essas subjetividades.

Assim, em alguns pontos, vale marcar que existem aspectos que podem nos levar a refletir e até mesmo buscar concepções que possam estabelecer uma contraposição. Quando trabalhamos a sociabilização, a qualificação para o trabalho, o desenvolvimento para a cidadania e o pleno desenvolvimento do educando em uma perspectiva emancipatória, estamos em um processo de construção permanente de estratégias educativas que envolvem a constituição do sujeito e da sua subjetividade.

Para aprofundarmos essas questões, Alain Touraine (1999) e Bernard Charlot (2000) ampliam nossa compreensão sobre os processos de jubramento com suas concepções sobre a escola do sujeito e “da relação com o saber”.

1.3. Perspectiva Democratizante: A “escola do sujeito”

Alain Touraine (1999, p. 317) faz uma retrospectiva histórica, por conceber que “o espírito e a organização de uma sociedade se manifestam da maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino”, e apresenta como tema central nessa sua obra o “sujeito, a comunicação intercultural e a democracia”.

Nesse sentido, introduz uma questão: “Como poderemos combinar a liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais que protegem esta liberdade e estas diferenças?” (TOURAINÉ, 1999, p. 317).

Do século XVI ao século XVII, houve o triunfo das instituições políticas, como agências de integração da racionalização e do individualismo. Em finais do século XIX na França pensava-se mais em categorias pré-industriais políticas e institucionais, do que econômicas e sociais; e, no século XIX, a escola passa a ser uma agência de socialização que não separava educação de cidadania.

A partir da Revolução Industrial, a educação perdeu sua importância, ficando subordinada às atividades produtivas e ao desenvolvimento da ciência, das técnicas e do bem-

estar. O indivíduo deixara de ser, em primeiro lugar, definido como membro ou cidadão de uma sociedade política para ser percebido como trabalhador. A educação encontrava-se subordinada à atividade produtiva e ao desenvolvimento da ciência, das técnicas e do bem-estar; era a “educação pilotada a favor da corrente” (TOURAINÉ, 1999, p. 318), com a lógica do mercado, e não levando em conta a demanda dos alunos.

Alain Touraine analisa, hoje, o futuro profissional como pouco previsível, sendo papel da escola “preparar os estudantes para aprender a mudar”, em vez de lhes permitir “adquirir competências específicas que podem tornar-se ultrapassadas e inúteis”, sendo crucial “reforçar as oportunidades dos indivíduos tornarem-se sujeitos da própria existência” (idem). Nesta direção, faz uma contraposição entre a escola clássica e a escola do sujeito.

Considera como os três princípios da Educação Clássica a *vontade de libertar a criança de sua história passada* em favor do conhecimento, do raciocínio e da expressão: “progresso”; a *afirmação do valor universal da cultura* além da simples aquisição de conhecimentos e da socialização, a educação era, ao mesmo tempo, moral, intelectual e cultural; a *hierarquia social com o elitismo republicano*, pela qual as categorias superiores eram aquelas que mais se aproximavam do universalismo e melhor se libertavam das tradições e das crenças particulares, com a seleção dos mais aplicados, dos mais capazes de pensamento abstrato e devoção aos valores simultaneamente universais e nacionais, opondo-se a um modelo aristocrático e elitista (TOURAINÉ, 1999, p. 319-321). A educação clássica procurava a unidade entre três atos civilizatórios fundamentais: controle das paixões pela razão; monopólio da violência legítima do Estado; domínio da natureza pelo conhecimento científico; estando essa educação centrada nos valores e na sociedade e não no indivíduo.

Como princípios, que se opõem diretamente aos da educação clássica, *a escola do sujeito* apresenta: a *liberdade do sujeito*, a *comunicação intercultural* e a *gestão democrática da sociedade*.

O princípio da *liberdade do sujeito* implica no reconhecimento pela escola da existência de demandas individuais e coletivas e de uma história pessoal e coletiva pertencente à criança, ao invés de acreditar que antes de sua socialização o indivíduo é um selvagem. Segundo este primeiro princípio, a escola deve aproximar as motivações e os objetivos, a memória cultural das operações que permitem participar num mundo técnico e

sujeito às leis do mercado, sendo que a separação entre a esfera privada e a vida pública, entre a família e a escola deve chegar a um fim.

O segundo princípio é a *comunicação intercultural* que abrange a diversidade histórica e cultural, o reconhecimento do outro e conhecimento de si como sujeito livre, e também a dimensão dialógica da cultura contemporânea, considerando a heterogeneidade da escola.

O terceiro princípio da escola do sujeito consiste na *gestão democrática da sociedade e suas mudanças* e compreende a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades, sendo que parte da observação das desigualdades, de fato, e procura corrigi-las ativamente ao introduzir uma visão realista e não idealizada das situações coletivas, contextualiza historicamente os acontecimentos, articula ciência, sociedade e ética. Esta concepção da educação “atribui à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes crenças se defrontam com os mesmos instrumentos e os mesmos problemas” (TOURAINÉ, 1999, p. 321-323).

Alain Touraine defende a escola pública “pelo fato de buscar a heterogeneidade e a diversidade mais do que a unidade do tipo comunitário”, mas critica “a sua recusa em assumir os problemas, certamente difíceis de abordar de jovens em situação frágil, que se mostram difíceis para aceitar regras, que acabam estigmatizados como maus alunos ou habitantes de uma zona difícil” (TOURAINÉ, 1999, p. 326).

Com relação às finalidades que foram trabalhadas na primeira parte deste texto é como se priorizasse “o desenvolvimento pleno do educando”. Ressalta como objetivo “alcançar uma combinação, a mais elaborada possível dos projetos profissionais e das motivações pessoais e culturais – o que se impõe que se reconheça a pluralidade das funções da escola” (idem).

Defende que “a escola não deve ser feita para a sociedade, ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos”(op. cit., p. 327): reitera que é função da escola articular o universo do indivíduo aos programas da escola para a formação da personalidade e não deixá-la dividida entre dois universos: “o indivíduo deve poder contar consigo mesmo e, portanto, empenhar-se de corpo e alma nos seus estudos, em vez de deixar quando ingressa na escola a parte ‘privada’ de si mesmo”(TOURAINÉ, 1999, p. 325).

Com esse autor, percebemos a luta pela democratização do ensino e pelas comunicações em rede nas diversas instâncias da escola, por acreditar ser fundamental não separar o ensino geral e o ensino profissionalizante, para não se incorrer na estigmatização do ensino profissionalizante para as classes de nível social mais baixo e o geral para as de nível social mais alto. A escola assim constituída é centrada, portanto, na comunicação e não na mensagem, centrada no seu público. “O indivíduo torna-se sujeito em cada instante de sua vida”, sendo necessário a ele espaço constante para refletir sobre suas experiências passadas e retomar o controle sobre sua existência.

Ensinar, na “Escola do Sujeito”, implica conhecer outros aspectos da vida dos alunos que, muitas vezes, se manifestam pelo fracasso, pela violência, pela algazarra. A escola pública enfrenta crises e torna-se necessário defendê-la para, assim, defender o “espaço de comunicação intercultural e interação social, renunciando à concepção sociocêntrica da educação, aceitando individualizar as relações com os alunos”. (TOURAINÉ, 1999, p.332). À escola cabe ensinar os alunos a dialogar, argumentar, analisar discursos, perceber e respeitar o outro e o que é a vida em comum.

Nesse sentido, Alain Touraine (1999, p. 337) defende a necessidade do “contato direto com as construções intelectuais, técnicas e morais do presente e do passado”. E a criação cultural é o melhor alimento à subjetivação. Para tanto, o autor enfatiza o papel da escola da comunicação para superar a sede do consumismo por disciplinas, por “conformação a programas ou a uma definição econômica ou administrativa das profissões” (TOURAINÉ, 1999, p.338), para não se dar supremacia ao estudo da didática das disciplinas em detrimento da importância dos conhecimentos e da atenção concedida aos alunos (op. cit., p.336).

O autor expõem-nos algumas proposições em função dos “imensos problemas relativos à família, à sexualidade, às relações interculturais, ao conhecimento histórico, à comunicação interpessoal, ao próprio ato de se comunicar”.

Aos programas de ensino, assim como se acham definidos, deve-se acrescentar o conhecimento das motivações, da situação social, dos projetos, da origem cultural, daqueles que não são apenas alunos ou aprendizes, mas antes de tudo indivíduos que, no início da vida, têm um enorme desejo de se comportarem como sujeitos, de agirem em conformidade com projetos, de estabelecerem laços entre a sua personalidade e o campo social e econômico em que vão intervir (TOURAINÉ, 1999, p. 336).

Para o autor, os sujeitos individuais devem tornar-se o centro da escola, sendo

necessário que “a escola seja dirigida por si mesma, e não mais por um serviço administrativo ou pelo mercado de trabalho”. (TOURAINÉ, 1999, p. 338).

Alain Touraine (1999, p.338) compreende que “os resultados de escola dependem antes de tudo da qualidade das relações entre o corpo docente e o corpo discente”. O autor propõe uma rede de comunicação ativa entre professores e de uma equipe docente, que participe da vida administrativa da instituição escolar e “formada graças à iniciativa dum responsável e por escolha mútua”, estabelecendo as autoridades por meio de um contrato.

Desse modo, demonstra a necessidade da autoridade, além de fazer a ressalva de que o “nível do saber transmitido” não deva baixar em função da estruturação de uma “escola da comunicação” e nem reduzir a escola à “apenas um serviço administrativo” (op. cit., p. 343).

O autor esclarece, em que “a escola democratizante”, que é necessário agir diretamente contra a desigualdade, a discriminação e a segregação. Ao mesmo tempo em que “a escola não é uma instituição política” (op.cit, p. 340), devendo ser democratizante e administrada de forma não autoritária, ela deve tomar “a iniciativa de debates públicos sobre o funcionamento da escola e sobre os grandes problemas da sociedade, seguidos de decisões quando estiver em jogo a organização da vida escolar”.

Touraine (1999) centra-se na premência de reconstruir a modernidade, ressaltando a importância de reconhecer a diversidade e, com ela, aprender e trocar experiências; a dimensão humana do sujeito particular e o seu estatuto como sujeito; e a importância de escutar a sua voz, que significa a possibilidade e o direito da luta por sua liberdade e sua vocação para ser ator social e ator de sua própria vida; de ser memória integrante, que pertence a uma história, a uma cultura, a uma instituição, a um grupo, a uma dada sociedade.

A proposta de Alain Touraine (1999) remete-nos, portanto, a pensar também a cidadania, de forma que a sociedade civil participe criticamente da construção social, mas sem, por isso, estar a ela “submetida” nem ideologicamente dominada, mas na luta pela emancipação, pela liberdade pessoal. Tal ação social a que se refere Touraine estaria na contramão de ações homogeneizantes ou de uma ação coletiva que desconsiderasse o local, o singular e o particular – os sujeitos com atores sociais em uma recíproca interação comunicativa intercultural.

Essa “sociabilidade” estaria centrada no sujeito e não apenas na sociedade. E ao partir do “sujeito”, o autor defende que a participação social seria acompanhada de um ato

criativo, comunicativo e que teria, pois, a função política de trazer as reivindicações escondidas na voz abafada dos sujeitos à sua possibilidade de concretização; de sua expressão e realização de suas reivindicações.

Assim, são integradas “a participação direta, a representação equitativa dos interesses sociais e a democracia de garantias, protetora de liberdades, da diversidade e da dignidade dos indivíduos lutando como sujeitos e artífices de suas vidas” (TOURAINÉ, 1999, p. 354).

Portanto, podemos articular proposições complementares entre si nos autores citados. Castanho, M.E.; Castanho, S.E. M. (1996), defendem ser necessária a visão de totalidade a possibilitar um compromisso mais abrangente por parte das metodologias do Ensino Superior para com todo o conjunto dos processos educativos e dos projetos pedagógicos, não só em uma perspectiva metodológica como também teórica mais ampla, as quais precisam ser fundamentadas em intenções emancipatórias relacionadas ao trabalho pedagógico final, ao planejamento e à orientação em nível institucional, e assim, aos próprios núcleos decisórios de ensino.

Para tanto, a comunicação entre os agentes educativos e as suas relações interpessoais e interculturais tornam-se importante instrumento para concretizar as intenções e objetivos educativos em uma perspectiva emancipatória. Touraine (1999) nos possibilitou perceber que a dinâmica dos processos educativos entrecruza-se com a dinâmica da formação das subjetividades, da possibilidade aberta para que alunos e professores possam emergir na condição de sujeitos livres, criativos, éticos e participantes, com voz ativa, na construção de suas metodologias e da administração das escolas e instituições que integram, e da prioridade dada à diversidade das culturas e à consciência do sujeito como ser que faz parte desse processo como integrante de um todo bem maior.

E Araújo (2000), propõe buscar “o equilíbrio entre os elos – professor e sociedade – é tarefa a ser construída, em vista daquilo que define o educar, ou seja, a construção do homem solidário, qualificado e plenamente desenvolvido”.

Para poder pensar como se estruturam e relacionam os elos professores– alunos– instituição– sociedade, e o lugar dos sujeitos nos processos educativos, principalmente ao que se refere às situações de baixo rendimento acadêmico, em relação às perspectivas emancipatória, sócio-histórica-política e democratizante da educação, propomos reflexões à luz das proposições de Bernard Charlot em seu livro “Da relação com o saber”.

1.4. Sociologia do sujeito : o fracasso escolar existe?

Bernard Charlot compõe a equipe ESCOL, que se originou em 1987, a qual se caracteriza por pesquisas sobre as “relações com o saber”, tendo por objetivo estudar as situações caracterizadas por fracasso escolar em termos “da relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 9).

Essa construção que está sendo tecida entre os autores busca contribuir com reflexões para aprofundar a nossa compreensão, bem como dos alunos e dos gestores do ensino superior, a respeito de alguns aspectos referentes aos jubileamentos e reprovações repetitivas, e para procurar articular nossa pesquisa com a constituição, elaboração e estruturação das finalidades e objetivos da educação superior.

Bernard Charlot defende que “não existe fracasso escolar, o que existe são histórias que terminam mal”, que resultam de “uma diferença entre alunos, entre currículos e entre estabelecimentos, e o que existe são alunos em situação de fracasso”. (CHARLOT, 2000, p. 17)

Pensar o fracasso escolar requer aprofundar conceitual e teoricamente as interpretações que se fazem em torno dele. Neste sentido, Alain Touraine esclarece também que “tão importante como o conhecimento científico, que vai descobrir as leis da natureza, é o saber interpretativo, o das ciências humanas, que tem como alvo os comportamentos intencionais” (TOURAINÉ, 1999, p. 334).

Charlot (2000, p. 27) reflete sobre a necessidade de se perguntar sobre “o que foi que aconteceu, no que, e onde foi que a atividade não funcionou”. Pois, “se o aluno não sabe, não sabe fazer”, poder-se-ia interessar a partir destas questões por uma maior articulação entre a atividade do aluno e do professor relacionados com a sociedade.

Para trabalhar nessa interpretação da relação com o saber, para sairmos das opiniões correntes do senso comum, é importante saber o que se procura; aprofundar conceitos e teorias; ou, como nos aponta Araújo (2000, p. 111), conhecer as “relações de coerência das intencionalidades da educação nacional (da qual faz parte a educação superior), os objetivos para o ensino superior e as instâncias pedagógicas; pautados na reflexão sobre as metas

históricas e os resultados educacionais que almejamos”(MANNHEIM apud ARAÚJO, 1999, p. 111).

Para a equipe ESCOL, “a expressão fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p. 12), sustentando que “o fracasso escolar é uma chave disponível, para interpretar o que está acontecendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros e em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 14), podendo nos remeter a complexos debates sobre formas de cidadania; aprendizado; recursos que o país deve investir em seu sistema educativo; igualdade de chances, eficácia dos docentes; serviço público. Estes temas são também abordados no trabalho que realizamos no que se refere a repensar situações de fracasso acadêmico no ensino superior.

Charlot propõe, portanto, uma análise em termos das diferenças na relação com o saber e a escola, centrada nas situações, nas histórias, nos discursos, nas condutas. Assim como Alain Touraine defende que “só a análise que dá importância central à liberdade e à capacidade de iniciativa e de seguir atores pode contribuir para reforçar o aparecimento de novos atores sociais”. (TOURAINÉ, 1999, p. 350)

Ao mesmo tempo, torna-se importante o cuidado diante do uso ideológico que se pode fazer do debate sobre o fracasso escolar como desigualdade social, para não ser desviado para a ineficácia dos docentes ou vice-versa.

Para não cometer o erro de usar estas interpretações de forma ideológica pois a ideologia não é cientificamente fundada, Bernard Charlot faz críticas à sociologia da reprodução, trabalhando a necessidade de perguntar “como se opera a passagem da posição dos pais para os filhos?” (CHARLOT, 2000, p. 22), a posição é não só o lugar que ocupam, mas o que assumem – o lugar em um espaço social correlacionado à postura que adotam, sendo necessário ocupar outro lugar na mente e comportar-se com referência a essa posição imaginária.

É necessário, para pensar o fracasso escolar, considerar, portanto, a posição social da família, mas sem se reduzir a ela; a singularidade histórica dos indivíduos e o significado que eles conferem à sua posição, bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria

singularidade; além de levar em conta suas práticas, sua atividade efetiva e a especificidade dessa atividade que se desenrola no campo do saber.

Nessa perspectiva, o fundamental é compreender como se constrói a situação do aluno que fracassa no aprendizado; compreender, pois, o fracasso como uma situação que advém durante uma história significa perceber que todo indivíduo é sujeito, por mais dominado que seja; é não raciocinar em termos de carências, pensando este indivíduo como incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto.

Praticar uma leitura positiva é recusar-se a avaliar o dominado como um objeto passivo, reproduzido pelo dominante e completamente dominado por ele, manipulado até em suas disposições psíquicas mais íntimas.

Nessa abordagem de Bernard Charlot, a qual acreditamos que muito pode contribuir para influenciar na ancoragem de fundamentação dos objetivos e intencionalidades da educação, há um desafio maior que relacionamos a possibilidade de entrever nas entrelinhas das intencionalidades (em número de três) e dos sete objetivos da educação estudados por Araújo (2000, p. 94-95), as suas múltiplas significações e interpretações, necessitando, portanto, de nos remeter à matriz histórica, de concepções de homem e de mundo, da natureza humana, que sustentam o seu significado e as conseqüências de sua aplicação concreta, nas experiências do cotidiano e nas experiências locais.

Defendemos que o sujeito só se torna sujeito ao apropriar-se de seus projetos pessoais, mas, para chegar a tal, precisa ser ouvido em sua dimensão humana e em suas faltas também. Ao mesmo tempo em que é necessário não fixá-lo e nem reduzi-lo às suas carências, mas abordá-lo na condição de movimento, uma entidade humana, dinâmica, digna e que merece ser educada, ouvida, considerada e valorizada nas suas relações e na sua história, nas suas diferenças e nos seus percursos, práticas e saberes e que está no mundo para crescer e para crescermos com ele.

Nesse aspecto, o sujeito, antes de apropriar-se de si, é historicamente constituído, estabelece e é estabelecido em relações e em diferentes meios, é um todo dinâmico, inserido em uma complexa rede de relações fruto de processos históricos. Assim, para chegar às propostas da “sociologia do sujeito” que nos é apresentada por Bernard Charlot, é necessário tomar em consideração a história singular, contextualizada do sujeito; ouvir e valorizar suas

diversas formas de discurso em sua historicidade. Para que o sujeito, conforme propõe Alain Touraine, possa fazer seus projetos como uma aliança entre a sua realidade cultural, as suas experiências de vida e a realidade concreta da sociedade em que vive, informatizada, toda mutante, veloz e imprevisível, é fundamental ouvir o seu discurso, as suas memórias, a sua história.

Afirmar que o “fracasso escolar não existe” e “não é um monstro no fundo das escolas”, tem o seu caráter elucidativo, que amplia nossa percepção e postura frente ao fracasso, aponta-nos reflexões e questões importantes a serem formuladas; mas traz em si uma “negação” para possibilitar uma “leitura positiva’... Porque, em relação à pesquisa sobre os jubileamentos para saber se existiu ou não o fracasso, demanda ouvir da voz de quem viveu tais “situações de fracasso”, o que significou e o que repercutiu em suas vidas o seu fracasso acadêmico – não ser portador daquele diploma e não “estar autorizado” trabalhar, representar ou incorporar a identidade profissional almejada ao ingressar em uma universidade.

Defendemos que é necessária uma valorização da realidade do sujeito, que o mantém apartado e alienado de si mesmo e de seus próprios projetos, de abarcá-lo como parte constitutiva de sua formação e de sua estruturação. Ou seja, para que a educação veicule e assuma sua perspectiva emancipatória, a apropriação de sua perspectiva histórica com exclusões, classificações e desclassificações, é um desafio que, ao ser considerado, poderá contribuir para formar professores e alunos universitários (futuros profissionais) aptos a questionarem a si próprios, sua própria formação e a socializar e comunicar suas experiências, suas dificuldades e as condutas que tomam.

De acordo com essas perspectivas, é necessário abordar os indivíduos como seres em relação, relações de saber inseridas em relações de poder, fruto das relações de produção, das relações sociais e do seu próprio psiquismo, em sua dimensão humana e em sua historicidade própria: o inconsciente e o desejo são constituídos historicamente, em uma dada época, em uma dada sociedade e em uma cultura específica e em um indivíduo inserido em uma coletividade.

A constituição do sujeito é complexa, viva, dinâmica, é uma árdua construção histórica, fruto das trocas intersubjetivas e interculturais que realiza e da sua concepção de si, de perceber-se “ser em relação” – ser que parte de faltas, da incompletude. É muito arriscado dizer que “o sujeito é desde sempre sujeito” por conceber apenas as presenças e as

possibilidades e, assim, negar, e talvez não abordar, as diferenças culturais, de ritmo, de condições sócio-econômico-culturais e, partindo daí, ignorar que ele se constitui imerso em relações de poder e em uma constante luta de classes.

O sujeito só deixa de ser assujeitado ao outro e pode vir a ser sujeito desejante ao poder perceber, no seu discurso e em suas trajetórias, esse seu assujeitamento ao outro e como se processa e valorizar essa parte da – sua história – apropriando-se de si em relação com o outro.

Para a equipe ESCOL (CHARLOT, 2000, p. 33-34), o sujeito é apreendido como um ser inscrito em relações sociais, singular, histórico; que interpreta e dá um sentido a esse mundo, à posição que nele ocupa e às relações que estabelece com os outros sujeitos. É portador de desejos e movido por estes, produz a si mesmo e é produzido por meio da educação, sendo o saber a necessidade de aprender a partir da presença em um mundo portador de saber.

Outra contribuição importante é a valorização do conhecimento da identidade do outro, o reconhecimento do papel do sujeito e de seu próprio psiquismo na construção de sua história, ressaltando que o outro é “a mira do desejo” e “um desejo só pode referir-se a outro desejo” (op. cit., p. 48).

Não há sentido senão para um sujeito em busca de si mesmo e aberto ao outro e ao mundo. Toda a relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa a nossa relação (...) O sujeito e seu desejo não são inteligíveis senão através da condição humana. É daí que é necessário partir da condição do filho do homem, condição que faz dele um sujeito, ligado, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado (CHARLOT, 2000, p. 48-49).

Por sua condição humana, portanto, o homem é um ausente de si mesmo... carregando essa ausência em si, sob forma de desejo: um desejo é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta. Bernard Charlot cita Girard: “o desejo é o desejo do desejo do outro” (op. cit., p.46), sendo que o psiquismo passa pelos processos de socialização, subjetivação e hominização, e não há psiquismo senão de um sujeito. Assim, “não há relação com o saber senão da parte de um sujeito”, sendo que “o sujeito é desejo” (op. cit., p. 47).

Bernard Charlot (2000, p. 57) expõe que “nascer significa ‘estar submetido à obrigação de aprender’”, para “aprender a viver com outros homens”, para “apropriar-se do mundo e participar da construção de um mundo pré-existente” e “aprender em uma história que, ao mesmo tempo que é minha, se me escapa.” Para a equipe ESCOL, a educação é uma troca com os outros e com o mundo; sendo possível apenas se o sujeito a ser educado investe no processo que o educa.

A educação, como nos traz Bernard Charlot, é um processo dialético, um processo de trocas, mas de trocas com reciprocidade de ambos os lados, da parte dos educadores e instituições escolares e também da parte dos educandos, sendo fundamental a todos os atores do processo educativo considerarem e valorizarem uns aos outros em suas peculiaridades, potencialidades, motivações e contribuições.

A educação, portanto, exige a mediação de um outro; posto que a educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo, sendo que se fazer por si só é possível “de dentro”, “apropriando-se de uma humanidade que lhe é exterior” (CHARLOT, 2000, p. 54).

A equipe ESCOL trabalha com a concepção de sujeito como “um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual ele é um elemento ativo”. O sujeito é um ser singular – conjunto de relações e processos, dotado de um psiquismo, regido por uma lógica específica. Decorrem daí três conceitos: a atividade, o sentido e a mobilização.

Como *sentido* designam o que é produzido pelo estabelecimento de relações, o que faz possível um enunciado ser significativo, ou seja, ser comunicável, e poder ser entendido na troca com os outros. Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém; tem “significado” o que “diz algo do mundo e se pode trocar com os outros”.

Para essa troca, segundo Leontiev, só fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é.

Então, ocorre *movimento, mobilização*, que implica mobilizar-se “de dentro”, colocar os seus recursos em movimento – reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Sendo que os *móviles* são o que produz essa movimentação e dá a entrada em uma atividade, só podendo ser definidos em relação a uma atividade.

A *atividade* refere-se ao “conjunto de ações propulsivas por um móbil a que visam a uma meta” (LEONTIEV apud CHARLOT, 2000, p. 55). As ações são operações na atividade; a meta o resultado que estas permitem alcançar, e o móbil é o que vem de dentro para perseguir a meta – é o desejo.

Desse modo, o saber é relação, dado que não é o próprio saber que é prático e, sim, o uso que é feito dele em uma relação prática com o mundo. “O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem”, estando “submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 62-63).

As relações de saber serão, então, mais amplamente, relações sociais, consideradas sob o ponto de vista do aprender, não havendo saber sem uma relação do sujeito com esse saber. Assim, “a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma obrigação... ligados com o aprender e o saber” (CHARLOT, 2000, p.81). É a relação com a linguagem, relação com o mundo, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo e relação com os outros e consigo mesmo enquanto capazes de aprender tal coisa, em tal situação. “O importante não é a definição ‘em forma’ que se adota, mas sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos”(idem).

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito: e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber (CHARLOT, 2000, p.81).

No sentido de contribuir para uma teoria da relação com o saber, “qualquer que seja a disciplina, ela deve levar em consideração um sujeito, em relação com outros sujeitos, presa da dinâmica do desejo, um sujeito que é falante”. (op. cit., p. 87). Para defender a relação com o saber, é preciso apreender a relação do sujeito singular com o mundo.

Portanto, o autor concebe que

analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal que um sujeito singular inscreve num espaço social. A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração: a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não

é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro (CHARLOT, 2000, p. 79).

Defende ainda que “o sujeito tem representações”, sendo que “ele é sua relação com o saber”. Assim, a relação com o saber constitui-se em uma relação social e as relações de saber são consideradas do ponto de vista do aprender, e estas duas noções articulam-se porque “estar engajado em algum tipo de relações de saber é ser autorizado, incentivado e, às vezes, obrigado a investir em certas formas de saber, de atividades ou de relações e a isso levar seus filhos”, e “cada um ocupa na sociedade uma posição que é também a posição do ponto de vista do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p.83).

Assim, ao introduzir as “figuras do aprender”, que são as formas sob as quais o saber e o “aprender” se apresentam para o aprendiz, o autor nos mostra que alguns alunos se instalam em uma figura do saber que não é pertinente para a aquisição do saber e para alcançar êxito na escola; por ela (a escola) ser um espaço de vida e tem também como função, além de instruir, participar da educação (op. cit., p.67).

O título da pesquisa “Jubilamentos e Reprovações Repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária” expressa a abordagem à “vida universitária”, justamente por conceber esses processos que levam a um fracasso acadêmico como expressões de vida, de vidas que devem e precisam ser abordadas na sua condição humana e nas suas figuras específicas do aprender, na relação específica de cada uma dessas vidas com o aprender e com a sua experiência nesta relação com a universidade, com seu aprendizado dentro da instituição e de como a instituição os concebe e trata.

Bernard Charlot contribui com nossa investigação ao nos apontar que as relações do aluno com a instituição, com o professor são sobredeterminadas; as pessoas encarregadas de educar ou instruir não podem ser reduzidas a essas tarefas, pois ocupam vários lugares, vários espaços e representam papéis sociais ao ministrarem uma disciplina. Assim, tanto o aluno como o professor podem atribuir outros sentidos a uma relação definida como relação de saber.

As “situações de aprendizado” necessitam ser apreendidas, portanto, como “marcadas pelo local, pelas pessoas e pelo momento”.

A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem “oportunidades” de aprender, em um momento que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará mais a surgir: aprender é, então, uma obrigação (ou uma “chance” que se deixou passar) (CHARLOT, 2000, p. 68).

As *figuras do aprender* compreendem a “relação epistêmica com o saber”, a “relação de identidade com o saber” e a “relação social com o saber”. Podemos, na “relação epistêmica com o saber”, apropriar do “saber” encarnado em objetos empíricos, abrigados em locais e abrigados por pessoas que já percorreram o caminho (...) “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui. A relação epistêmica é relação com um saber objeto e o saber só poderá assumir a forma de objeto através da linguagem” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Para capacitar-se a utilizar um objeto de forma adequada, esse domínio se inscreve no corpo, o qual é o sujeito engajado no “movimento da existência”, espacial e temporalmente situado. O sujeito epistêmico é um sujeito afetivo-relacional. Para uma autêntica aprendizagem, é necessário passar o processo de aprender pela dimensão afetiva; implicando que o sujeito deve “reviver as situações no quadro da transferência. A relação com o saber é algo que se constrói” (op. cit., p.71).

Pela “relação de identidade com o saber” aprender fará sentido por referência à história do sujeito, sendo que a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo. Toda a relação com o saber irá comportar uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária, as quais se entrelaçam.

A “relação social com o saber” deve ser analisada por meio das dimensões epistêmica e identitária. “Essa análise deve se ocupar de histórias sociais e não apenas de posições ou trajetórias (...)” (CHARLOT, 2000, p.78). A questão é aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo. A sociedade vê mais do que um conjunto de posições, ela é histórica, sendo que a “identidade” e o “ser social” do sujeito são inseparáveis. A dimensão social contribui para dar uma forma particular às dimensões epistêmica e identitária.

Quando pensamos mais profundamente sobre o saber ser é importante considerar as relações de poder que o permeiam. Bernard Charlot pode ser ampliado, portanto, ao

contrapormos à leitura positiva concomitantemente à leitura negativa – ao mesmo tempo – e ao concebermos a existência nestas relações com o saber das imbricadas redes de poder. Portanto, Charlot apresenta contribuições relevantes para repensar as relações com o saber e as relações de saber, inclusive, diferenciando-as, mas não aprofunda como se dão essas relações sociais e como se processam as relações de poder inseridas nestas que incidirão diretamente nas formas da validação, capitalização, transmissão e autorização para tais procedimentos com relação aos saberes.

Portanto, o estudo sobre os processos de jubramento e as reprovações repetitivas implica considerações de ordem sócio-política; de aspectos sócio-afetivos, e da natureza essencialmente subjetiva, implícitos na relação com o saber institucionalizado em uma universidade, tanto daqueles que foram jubilados quanto dos que executam as normas acadêmicas.

Assim, neste primeiro capítulo, nossa intenção foi localizar o leitor das perspectivas que estarão a orientar nossa escuta e análise dos discursos na voz dos próprios sujeitos que foram jubilados, das coordenações de curso e do discurso oficial presente nos documentos e normas que regem a instituição neste sentido e das concepções dos gestores da área do ensino.

A perspectiva emancipatória, a sócio-histórica-política, a democratizante e a da equipe ESCOL estarão a nortear nossas considerações sobre os jubramentos, para mostrar em que medida suas proposições se fazem presentes ou não nos saberes e nas práticas dos atores envolvidos nestes processos de baixo rendimento acadêmico ou de situações acadêmicas que acabaram mal.

Estaremos trabalhando com vidas de estudantes que não concluíram sua formação acadêmica, e isto traz ressonâncias nas idiossincrasias do que circula nas intencionalidades das práticas dos gestores do ensino em torno das normas administrativas que tecem a vida da universidade. Quando falamos de jubramentos, é necessário enfatizar que a consideração dessas perspectivas nas leituras dos discursos dos sujeitos é importante devido às múltiplas determinações que acarretam esses processos acadêmicos.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS, DEVIR, ENCONTRO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Venho de longe e trago no perfil,
Em forma nevoenta e afastada,
O perfil de outro ser que desagrada,
Ao meu atual recorte humano e vil.
(...)
Hoje sou a saudade imperial
Do que já na distância de mim vi...
Eu próprio sou aquilo que perdi...
(Fernando Pessoa, 1978: 88)³.

A aventura de enveredar por novos caminhos, ao investigar os campos das vidas de outros seres humanos, implica abrir o nosso próprio ser para transmutar-se e abrir-se ao inesperado, ao desconhecido e ao estranho, ao novo e ao diferente, aos antagonismos e às afinidades, ao que pode vir a ser após uma conversa, um encontro, uma leitura, uma descoberta...

Pesquisar em ciências humanas requer o desenvolvimento de análises cuidadosas e objetivas, ao mesmo tempo em que abrange a complexa pluralidade da condição humana.

Para se chegar a estruturar uma pesquisa, os caminhos são trilhados com a colaboração de vários encontros, experiências, conversas e diálogos entre o pesquisador e todas as suas fontes de informação.

Como nos ensina Bernard Charlot (2002, p. 90), “ao pesquisador cabe uma postura analítica mais prudente, pois implica dizer sobre o que é e não sobre o que deve ser”.

O autor diferencia o ato da pesquisa do ato do ensino, esclarecendo-nos que o primeiro faz recortes, ocupando-se apenas de certos aspectos da totalidade da situação educacional e não se pode misturar um discurso político e um discurso científico; enquanto o segundo é “um ato global e contextualizado, visa a metas, objetivos; tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa

³ Verso retirado do poema “Passos da Cruz” da parte “CANCIONEIRO” de sua obra “O EU PROFUNDO E OS OUTROS EUS”, editora Nova Aguiar, 1978, p. 88.

não pode dizer o que deve ser” (CHARLOT, 2002, p. 90).

Charlot alerta-nos, com sabedoria, sobre a necessidade dos pesquisadores reconhecerem que “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula”, sendo, portanto o seu papel “não dizer o que o professor deve ser”, mas, sim, o de “forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali” (idem).

Consideramos fundamental essa ênfase dada por Charlot (2002), para evitar a onipotência do pesquisador e localizá-lo no lugar que, para nós, deve ocupar em seu campo de ação, considerando os contextos maiores, complexos e multifacetados do ensino; reconhecendo seu campo de estudo e o seu exercício da pesquisa como apenas uma instrumentalização, que permita melhor repensar e compreender o que está acontecendo naquela situação pesquisada, podendo contribuir na publicização de seus resultados.

Nesse sentido, podemos também encontrar contribuições à nossa investigação na abordagem de pesquisa proposta por González Rey (2003), que aborda a subjetividade numa perspectiva histórica - cultural.

A consideração do aspecto subjetivo das diferentes formas de organização da sociedade e das diferentes práticas e experiências humanas dá oportunidade a um nível de integração interdisciplinar nas ciências sociais, no qual a psicologia entraria com uma nova zona de sentido no estudo dos fenômenos antropossociais, garantindo assim um aspecto particular de produção de conhecimentos que enriqueceria as diferentes representações e práticas que hoje circulam no conhecimento social.(...) A função crítica das teorias, ao meu ver, passa pela incorporação permanente da crítica às próprias produções e não se limita à crítica dos outros. O pensamento revolucionário e crítico não pode colocar-se acima da crítica, pois isso implica na chance de sua reificação, e do conseqüente dogmatismo das posições assumidas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. XII).

Orientamos os nossos caminhos da pesquisa sobre os jubilamentos e as reprovações repetitivas, mobilizados pela possibilidade de propiciar com os efeitos de nossa investigação, espaços dentro dos sujeitos pesquisados, dentro da instituição, dos que forem ler a pesquisa, e espaços dentro de nós, para um repensar e reorientar questões relacionadas a esse fenômeno que tem acompanhado a formação acadêmica de alguns alunos que ingressam na universidade.

Trabalhar com a diversidade de experiências vividas por outros seres humanos instiga-nos a múltiplas questões; implica compromisso, respeito para com a singularidade e,

concomitantemente, para com a coletividade, a fim de compor condições possíveis para a abertura ao inusitado, ao crescimento e às novas experiências, fontes de aprendizagens.

2.1. História Oral e Epistemologia Qualitativa: Experiências - “devir” - encontro

Ao analisar algumas de nossas fontes de pesquisa e perceber que podem ser diversas as causas dos jubilamentos, a História oral passou a inspirar os procedimentos metodológicos trabalhados em nossa investigação sobre os jubilamentos e as reprovações repetitivas, por enfatizar a dimensão humana, política, social e cultural do pesquisado e do pesquisador na condição de atores sociais e sujeitos históricos.

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que deve, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevista (BOM MEIHY, 2000, p.29).

Para Bom Meihy (2000), a história oral tem uma vida de compromisso com os que não têm sua história oficializada; expressa reivindicações das “minorias silenciadas”, compondo uma “micro-história”, podendo ser, também, as da “grande” história.

Os procedimentos metodológicos que adotamos envolvem a pesquisa em documentos oficiais da Universidade Federal de Uberlândia, a articulação entre o uso de fontes orais com base em entrevistas orais temáticas e questionários escritos, e um levantamento qualitativo e quantitativo com análises estatísticas.

A história oral temática foi inspiradora da metodologia desta pesquisa por sua contribuição fundamental para a postura de escuta aos sujeitos a ser pesquisados por nós, pelo fato de propiciar a possibilidade de serem ouvidos, ao oferecer-lhes um espaço em que as múltiplas línguas que os habitam pudessem ressoar e encontrar uma realidade compartilhada. Esta metodologia fundamenta-se em um compromisso político: dar voz ao outro, ouvir e considerar seu discurso.

Adotamos uma abordagem de pesquisa, cujas proposições nos permitiram aprofundar os compromissos de diálogo interativo com as fontes, a epistemologia qualitativa proposta por

González Rey (2003), ao reforçar as abordagens ao sujeito e ao campo de pesquisa. Seus princípios gerais fundamentam-se na subjetividade como “uma realidade que não é acessível de forma direta ao investigador e que tampouco pode ser interpretada de forma generalizada” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.266), sendo necessário, para investigá-la, a contextualização e a consideração dos níveis de expressão e de configuração dos sentidos de cada sujeito singular.

Ao empregar a categoria sujeito em momentos anteriores de nossos próprios trabalhos, definíamos o sujeito como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social. Em todos esses atributos, o sujeito aparece como sujeito de pensamento e de linguagem, processos pelos quais se compromete em suas relações com os outros dentro dos espaços sociais em que atua. No entanto, um aspecto central sobre o qual não nos havíamos detido antes, é o de considerá-lo como sujeito da emoção. A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala (GONZÁLEZ REY, 2003, p.236).

O autor propõe que “investigador e investigado entrem em processo conjunto de reflexão”, dentro do “caráter dialógico da investigação qualitativa, abrindo-se para entrar em uma relação mais aberta, autêntica e franca” (op. cit., p.266). Salienta, ainda, os processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização, por meio da forma diferenciada e processual que os caracteriza, tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida social do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p.274).

Segundo González Rey, as configurações subjetivas, as quais são dotadas de mobilidade e dinamismo e permitem “representar a produção de sentidos em um permanente acontecer que toma formas de organização diferenciadas no curso desse processo” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.258).

Essa idéia de configuração “representa o subjetivo na tensão, processo formal de organização, uma compreensão que nos separa completamente da representação da psique como estruturas ou funções invariantes universais” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.258).

(...) um aspecto central que tentamos desenvolver com o conceito de configuração: a criação de uma representação processual da produção subjetiva, capaz de dar conta da constante mobilidade do sujeito dentro de sua experiência social.(...) O conceito de configuração responde ao homem atual implicado em uma simultaneidade de atividades e relações em tempo e espaço, que tem levado a uma modificação do próprio sentido subjetivo do espaço e do tempo. Nessas condições, a diversidade de situações e contextos em que simultaneamente se manifesta a subjetividade passa a ser um elemento essencial dos processos de subjetivação que, portanto, deve expressar-se nas teorias orientadas à sua construção.O conceito de configuração permite integrar o geral e o

singular no estudo da subjetividade individual. O geral aparece representado pelo próprio conceito que nos permite um modelo diferente de pensamento para dar conta da complexidade do estudado, ao que nos separa da tendência tão enraizada neste campo de compreender os conceitos de configuração por meio de conteúdos universalmente associados a eles (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 258).

Para esse autor “as configurações de sentidos representam formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados. Portanto, chegar aos seus núcleos mais estáveis supõe uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.267), pois os diferentes sistemas: o individual e o social irão constituir a subjetividade, e aparecerão, na investigação, ao mesmo tempo, informações concernentes a ambos.

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais. O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atuar, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação (GONZÁLEZ REY, 2003, p.235).

Ele defende também que o processo de constituição da subjetividade e do social estão como sistemas inter-relacionados, constituintes um do outro em uma dinâmica constante. Para ele, a ação intersubjetiva é “um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade” da organização subjetiva “dentro de um processo de desenvolvimento ao longo da vida do sujeito” (op.cit., p. 236).

O autor aborda o sujeito e sua constituição subjetiva como constituídos pelas trocas com o social em reciprocidade constante, em que um e outro interferem no sistema da lógica de sentidos, na configuração do outro.

Portanto, a pergunta sobre o que é a identidade pode ser respondida compreendendo a identidade como um sistema de sentidos que se articula a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na história de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua nesse momento. Como resultado dessa confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito se reconhecer a si mesmo dentro da situação, de delimitar seu espaço, o espaço em que se encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando; esse é o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade. Estas são as complexidades da constituição emocional do sujeito que exigem maior profundidade nas investigações teóricas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 263).

De modo similar à abordagem de pesquisa fundamentada na epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2003), a postura da que trabalha com história oral temática caracteriza-se pelo respeito à experiência individual em sua perspectiva social e histórica.

A história oral se ocupa das identidades – interessa como cada indivíduo sentiu ou percebeu as mudanças, formulou a revisão de seus valores e procedeu a uma síntese das coisas. Afirma-se, portanto, que uma das atrações fundamentais da história oral é mostrar o grau de cuidado com o específico. Logicamente, as comunicações com o amplo e o coletivo são fundamentais. Serão melhores, contudo se não prejudicarem o particular. Equiparam-se histórias com pontos comuns como forma de reorganizar os espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, passam a ter força social (BOM MEIHY, 2000, p.19).

Ambas as abordagens de pesquisa permitiram-nos uma compreensão sobre os processos de jubramento e das reprovações repetitivas, pois mostram-nos a complexidade de nosso campo de pesquisa, justamente porque cada sujeito nesses processos mostra sua particularidade específica. Por esse motivo, precisam ser contextualizados, daí a razão pela qual consideramos fundamental pesquisá-los nos saberes e práticas expressados pelas três dimensões: alunos, a instituição, com seus gestores da área de ensino, com os documentos oficiais, e leis relacionadas com o tema, e as coordenações de curso.

Os documentos oficiais, tais como o Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia (Decreto-Lei nº 762/69, Lei nº 6532/78), a Resolução Nº 01/2000, do Conselho de Graduação (CONGRAD); a nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional -Lei nº 9394 de 20 /12/96); a Lei nº 5540 de 28/11/1968 e as pesquisas em sites do MEC e da SESU e do Ministério da Educação, estarão dando sustentação às análises e considerações que serão feitas em torno dos objetivos e intencionalidades da educação superior em relação aos processos de jubramento.

No meio universitário, há uma multiplicidade de universos, de valores e poderes em franco-embate, um campo de lutas entre forças e com muitos pontos de tensão – há o confronto entre as culturas diferentes dos indivíduos, e de cada um com suas próprias faltas, habilidades, fragilidades e perspectivas. O passado e o presente mesclam-se em uma construção incessante, tanto nas construções e processos vividos coletivamente, quanto nas

experiências individuais.

Segundo Bom Meihy (2000, p.18-24), “a História oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. A história oral é sempre social, observa o indivíduo em sua unidade. “A história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e sentir-se parte do contexto em que vivem”.

O projeto de história oral pode tratar as fontes orais como recurso de referência, como técnica, como método ou como disciplina independente.

Como método, a história oral se ergue segundo alternativas que a privilegiam como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar os depoimentos como o ponto central das análises. Para ser valorizada metodologicamente, os oralistas centram sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolha das entrevistas, no processamento delas, na passagem do oral para o escrito e nos resultados (BOM MEIHY, 2000, p.31).

As identidades são complexas. Guardam em si o múltiplo (cada um é plural), assim, como compromisso ético, há um retorno ao depoente e uma relação com os textos construídos com base na transcrição feita de seus depoimentos – nas mãos dos pesquisadores eles se transformarão em uma linguagem textual. Conforme Meihy (2000, p.23), a história oral é uma alternativa à história oficial.

Portanto, seus produtores têm um grande compromisso, devido ao seu caráter público, em que são necessários critérios de apreensão, guarda e democratização dos acervos. Mesmo se esforçando pela objetividade analítica, as narrativas, os depoimentos são meios de revitalizar a comunicação e as experiências do cotidiano.

Para o pesquisador que trabalha com essa abordagem metodológica, aquele com quem trabalha não é “um objeto com o qual estudo”, mas “uma pessoa com quem irei aprender um pouquinho mais...” (PORTELLI, 1997). Também aprendemos no texto “Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura”, presente na obra “O Narrador”, de Benjamin (1985), que a narrativa não se explica, evita explicações e pressupõe um tempo longo, ela pressupõe a incorporação e a intermediação de experiências.

(...) arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo (BENJAMIN, 1985, p.198).

Com relação ao embaraço de narrar descrito por Benjamin (1985), percebemos que nas entrevistas que realizamos, ocorreu nos sujeitos uma aproximação com uma experiência vivida por eles, com relação aos processos de jubramento e das reprovações repetitivas, mas tem sua realidade abafada pelas contingências do cotidiano, justamente, porque são poucos os casos de alunos jubilados, uma minoria dos universitários, que, muitas vezes, os sujeitos negam, escondem, abafam ou têm vergonha de comentar e expor-se.

Em nossa pesquisa, objetivamos também essa valorização da experiência, da vida de cada um, para que as vidas das minorias não sejam banalizadas, e para que, dentro da universidade, alunos, professores, coordenadores e gestores da área de ensino possam compreender que somos um sistema que trabalha sistemicamente, em rede: a vida de cada um relaciona-se com a dos demais e lhes produz efeitos. O ritmo e o tempo de cada um precisam e podem ser trabalhados, se houver troca de experiência, tempo para o diálogo, tempo para pensar e planejar as atividades todas.

Benjamin (1985) nos relembra Paul Valéry, quando este descreve que “(...) já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. E o autor reforça esta citação concluindo que “com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa” (BENJAMIN, 1985, p. 206).

Trabalhar com a história oral temática e a epistemologia qualitativa é como uma aprendizagem de tecer a arte do encontro do outro com ele mesmo, naqueles momentos em que se escuta e se sente ouvido; dele conosco – narradores, historiadores orais – e nosso com ele; é revitalizar o pesquisar com vidas em prol da vida; é um compromisso político.

Quando incluímos no título vida universitária é por conceber a universidade como espaço onde fervilham, brotam vidas, em que novas formas de subjetividade são formadas, momento de vida importante para a subjetivação de cada um de seus integrantes.

Em nossa pesquisa houve um compromisso com a valorização da singularidade e da “condição humana” de cada ser humano. Desenvolver considerações, questionando as intencionalidades, objetivos e concepções das IES para descortinar ressaltar as vidas e as

múltiplas facetas das culturas variadas que passam a habitá-la, a criar e serem criadas dentro dela, a serem “classificadas, desclassificadas ou reclassificadas” em seu universo; procurando reforçar a necessidade de articular pesquisas e reflexões críticas, no sentido construtivo de seus fazeres, na função de Instituição formadora dos futuros profissionais.

Após um diálogo, os sujeitos que intercambiaram experiências, saíram acrescidos, transformados por terem tido a oportunidade de viver uma relação de cumplicidade, na qual o outro sentiu que poderia emergir – pois foi considerado e respeitado. Manifestasse o que manifestasse houve espaço para ele. Assim, após a escuta, cada um saiu transformado pelo efeito do encontro, que foi vivido como experiência, com a qual cada um pôde aprender repensar e redirecionar suas próprias posturas de vida.

Segundo Bom Meihy (2000, p.93–96), na história oral, busca-se ou o registro da experiência vivencial ou informações. A história oral está atenta à inserção do indivíduo na sociedade e não na relação do depoente com suas lembranças; vale-se de depoimentos que implicam memórias, mas estas não se confundem com a memória.

Dessa forma, o pesquisador, que trará a transcrição do depoente, atuará como agente histórico, um ator social que, juntamente com aqueles que irá ouvir, não só para ampliar as memórias (valorizar e não encolher as suas experiências no exercício de escuta), mas, também, para com elas, ambos, pesquisador e depoente, poderem perceber novas tessituras do novo com o que é considerado doloroso, difícil, passado, velho. Algo que se pode reciclar ao ser ouvido de outro modo, ao adquirir espaço para se manifestar tal qual é, e ser reconhecido, descobrindo novos campos em seu próprio dizer, no que brota dessa relação com seu depoimento e com o pesquisador.

Na metodologia que aplicamos, há um compromisso acadêmico, portanto, um compromisso com o real: é necessário preservar o tema da investigação e produzir academicamente.

A objetividade científica, contudo, segundo Portelli (1997), “não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável; essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação, que cabe aos intelectuais”.

Ainda de acordo com Portelli (1997, p. 26-27), “a história oral trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo”. Abrange uma “dimensão dialógica intrínseca”, uma vez que

“nossas interpretações e explicações contidas” nas palavras que traduzimos de nossas fontes e com as interpretações que os leitores realizam, fazemos existir, portanto, no texto que criamos, “múltiplas vozes e múltiplas interpretações”.

Percebe-se, então, que o pesquisador cria um texto, com muito zelo, responsabilidade e empenho, no qual irá reproduzir as palavras textuais das fontes, na citação das entrevistas.

(...) O que não significa estarmos sempre de acordo com os entrevistados. Às vezes, nossa ética como cidadãos, como indivíduos envolvidos na luta pela democracia, igualdade, liberdade e diferença, pode transcender a limitada ética de nossa profissão, a fim de dar lugar a outra, mais ampla, humana e, em última análise, política. (...) Apenas por nos mostrarmos fiéis à nossa tarefa de interpretar e por correremos o risco de sermos interpretados que constitui a busca de verdade inatingível pela qual somos, em última análise, responsáveis (PORTELLI, 1997, p.27).

Assim, é importante considerar que, ao expor esse texto a outras leituras, ao divulgá-lo, o discurso do entrevistado estará sendo ouvido, ampliado, transformado por outros. O processo de construção e divulgação do texto envolve muitas fases, sendo a da restituição, a que irá estruturar uma leitura compartilhada que acaba se constituindo em uma intervenção, não sendo neutra, sendo muito mais do que a mera devolução de materiais. Neste sentido, Portelli (1997, p. 30) ressalta que “nossa primeira responsabilidade no tocante à restituição é com nosso próprio desenvolvimento e aquele das pessoas com quem encetamos um diálogo, iniciando-se concomitantemente à entrevista”.

Nossa pesquisa está aberta ao diálogo em nossas construções e argumentações, à tradução de seus possíveis alcances, sentidos e interpretações feitos por outros pesquisadores e/ou leitores.

Segundo Bom Meihy (2000, p. 12-14), os projetos de história oral são sempre engajados, e “há um convívio entre acadêmicos e não acadêmicos” na busca de uma integração em favor do registro, da divulgação e de análises sociais. O impacto desse convívio é conseqüente, pois implica a transformação do documento, e promove visões que mexem com a neutralidade e a distância dos fatos e personagens. O fundamental é que “a história oral tem dado espaços, preferencialmente, a aspectos ocultos das manifestações coletivas”; e “as

minorias culturais e discriminadas (...) têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias” (idem).

Nesse aspecto, encontramos em Thompson (1992) considerações semelhantes, no que diz respeito ao compromisso da história oral com diferentes espaços e manifestações sociais e culturais.

Essa capacidade de fazer conexões entre esferas distintas da vida constitui uma força intrínseca da história oral no desenvolvimento da interpretação histórica. Ao estudar a transição de uma cultura para outra, no tempo, ou por migração, não só podemos ver essas culturas separadamente, mas também observar os caminhos trilhados por cada indivíduo de uma cultura para outra. E quase toda vida individual cruza a fronteira entre o lar e o trabalho. Conseguir sair dos limites conceituais pode produzir hipóteses surpreendentemente novas, mesmo a partir de um estudo de pequenas proporções (THOMPSON, 1992, p. 327).

Por meio da História oral, o colaborador irá comunicar a sua experiência e, ao fazê-lo, ela lhe escapa, ela vai a um outro, e este exercício já abre espaço para transformações, pois expõe partes de sua vida ao imprevisível da pesquisa e às múltiplas outras leituras. Jorge Larrosa comunica, em sua palestra (Uberlândia, 2002), que “somos capazes de comunicar experiências, mas cada um terá que fazer a sua; ninguém aprende da experiência dos outros: mas aprende-se da do outro para fazer a sua própria experiência” (informação verbal).⁴

Ao experienciar relatar esses processos de jubilamento e como foi vivê-los, abriu-se um espaço novo para o sujeito entrevistado empreender um redimensionamento dessa experiência. Já pelo fato de um pesquisador ouvi-lo, deve, como colaborador, participar do processo de organização de seu discurso, lendo, podendo comentar, opinar; faz desses processos (que, como está na introdução do trabalho, coloca esses estudantes, em um lugar rebaixado socialmente pelas duas concepções opostas desse termo na estrutura mesma da língua) uma nova possibilidade de experiência.

A experiência do narrador escapa como original que era, pois, ao falar e ser afetado pelos efeitos da mera escuta de um pesquisador, ela já adquire novos significados e deixa de ficar “apenas sofrida”, passa a ser pensada, revivificada. Ao pesquisador escapa o que é do universo mais profundamente subjetivo do colaborador, ele seleciona o que ouve, transcreve

⁴ Trecho da palestra de Jorge Larrosa “Leer es como traducir. Notas sobre la condición babilónica de la lengua” ao introduzir o mini-curso “Educación, Lenguaje y Diferencia”, promovida pelo programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, M.G, junho, 2002.

as falas, e na forma como escolhe divulgar, de acordo com os limites e possibilidades de sua própria bagagem cultural.

Como nos traz Foucault, em “A Ordem do Discurso” (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Percebemos que, com a História Oral, muitos dos colaboradores desta pesquisa, entrevistados, leitores, tiveram a oportunidade de repensar o jubramento. Os entrevistados, ao ouvir os seus próprios relatos, ou o dos que nos ajudaram, mas não foram sujeitos entrevistados, e alguns nem da pesquisa, ao saberem de nosso tema, algo lhes acontecia que dava vontade de falar “disso”.

Reforçando nossa observação, Jorge Larrosa, ao abordar o tema sobre “a língua, o pensamento e a experiência”, afirma:

A experiência exige interrupção, parar-se a pensar, pensar o que já sabe, mas nunca parou para ouvir, olhar, escutar, mais devagar... Ela pressupõe suspender o julgamento, o automatismo da atividade... Cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, Uberlândia, 03/06/02).

Portanto, a história oral é uma metodologia de pesquisa que ao exigir a disponibilidade para essas habilidades descritas por Larrosa (2002) do pesquisador e do colaborador, para dizer de si, estruturando, deste modo, um campo de possibilidades para que seja vivida como experiência propulsora de transformações. Com esse compromisso, partimos para as entrevista orais dos sujeitos, para falarem sobre o jubramento e as reprovações repetitivas, seus saberes e suas práticas de vida.

Fonseca ressalta sobre a história oral temática:

A narrativa, neste caso, não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações ou problemáticas do passado. Neste campo há, especialmente, uma ênfase nos estudos que procuram dar voz, como afirma Thompson, aos sujeitos considerados excluídos da história (FONSECA, 1997, p. 38).

Comprometer-se com a valorização dos instrumentos e “estudos que procuram dar voz aos sujeitos considerados excluídos em suas vivências problemáticas do passado” nos remete-nos a procurar compreender os processos de classificação e desclassificação, autorização para ser reconhecido como competente ou não, considerando que esses mecanismos têm uma dinâmica interna e externa complexa, entrelaçada às relações de poder

existentes.

Portanto, quando realizamos nossa pesquisa, procuramos, na investigação, um “devir encontro”, fecundo de possibilidades de transformações; procuramos capturar o discurso do outro em sua força genuína e própria, em sua expressão e vitalidade.

Escutar os estudantes que foram excluídos, ou que se excluíram do processo de formação universitária em seu fluxo curricular, exigiu de nós, pesquisadores, o compromisso preconizado pelas abordagens descritas. Inspiramo-nos, ainda, nos estudos em Pierre Bourdieu, autor que também pode auxiliar a ampliar a nossa compreensão desse fenômeno, por ter elaborado alguns conceitos que contribuíram em nossa pesquisa para resgatar “as vozes silenciosas e silenciadas” (Campos, 2001) dos sujeitos da pesquisa.

Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, desenvolve o conceito de capital cultural e social, demonstrando a luta de classes em torno da necessidade de se manter hegemonicamente, os privilégios da classe dominante, transpondo a leitura dessa realidade às escolas, inclusive as do meio universitário.

Bourdieu trabalha com uma concepção de campos, em que demonstra como cada campo possui uma autonomia relativa e se constitui feito um microcosmo incluído no macrocosmo social, possuindo regras do jogo, desafios específicos, engendrando-se como um “sistema”, um “espaço estruturado de posições” em que as lutas se dão em torno da apropriação de um capital (econômico, social, cultural, escolar) específico do campo e/ou da redefinição daquele capital.

Esse autor elabora toda uma análise em torno da “geração enganada”, os jovens pós-50, que esperavam dos títulos escolares ascensão social e perceberam que isso não era tão simples, pois existiam e, para ele, ainda existem “regas de jogo” com cartas marcadas. Bourdieu realiza pesquisas em vários campos da atividade humana, movendo seu pensamento nesta direção das lutas e conflitos entre classes para afirmarem sua posição em um campo específico, tendo que enfrentar valores e pactos hegemônicos.

Em sua obra “Les Héritiers, los estudiantes y la cultura” (BOURDIEU, 1967) e em seu capítulo “As Contradições da Herança” de “Escritos de Educação”, BOURDIEU (1998), aborda as dificuldades do estudante transitar entre a cultura de sua família, e a cultura da escola, da Academia.

Percebemos, pois, o desvelamento nas ciências humanas de uma linguagem, que tem

se tornado cada vez mais acentuada, do domínio de poucos: a comunicação humana e as relações interativas interpessoais, a arte do encontro entre seres humanos de esferas sociais e culturais distintas, no que Bourdieu e Foucault denunciam; nas diferentes alternativas propostas por Larrosa, González Rey, Bom Meihy, às pesquisas em ciências humanas, na forma como concebem a arte da escuta e de fazer experiência genuína; e no que Thompson delinea em termos de concepções de mundo e de se fazer pesquisa.

Bourdieu (1998, p.162) refere-se às “vítimas da desclassificação” (entre eles, os evadidos), que têm “profundamente colocados em questão a sua identidade social, na imagem deles próprios, por um sistema escolar e um sistema social que lhes tem pago com promessas”; e o autor ainda demonstra, com relação a esses desclassificados, o seu “humor antiinstitucional. como uma espécie de denúncia dos pressupostos tacitamente assumidos da ordem social”.

Encaminhando nossa interpretação na abordagem do autor, os processos de jubilações, com suas evasões, podem expressar um desencantamento e descontentamento diante de uma desvalorização dos títulos escolares e das limitadas possibilidades de ascensão social, pois “os lugares já estão reservados”, de forma anônima, implícita, velada, “inconsciente”, denunciando seu destino – previamente escolhido e já traçado por um esquema de jogos de cartas na lógica da classe dominante – e – a sua “desclassificação” em um universo cuja linguagem não os incluiria (BOURDIEU, 1998, p. 162).

Geralmente, os estudantes universitários ainda estão vivendo uma fase de suas vidas, na qual investem na formação da própria identidade pessoal, profissional, social, no momento em que lhes é dado um veredito: “jubilado”. Eles são impactados no intenso trânsito entre o universo familiar e o “mundo estranho da vida universitária”.

Fazem-nos pensar “para que e para quem serve uma conversa” com esses estudantes? Por que pesquisá-los? De acordo com a concepção de Pierre Bourdieu, em um universo que se diz plural, os estudantes universitários encontram, na verdade, uma lógica homogeneizadora, em que prevalecem os “dons” daqueles que já nasceram dominando os códigos dessa lógica, por estarem imersos, desde sua origem, em hábitos, culturas e linguagem da classe dominante. Aqueles que não dominam esses códigos têm até o acesso à Universidade, mas muitos não conseguem concluir a formação acadêmica.

Nessa perspectiva, procuramos articular concepções de Bourdieu com as de Charlot

(2000,2002), por considerarmos que o determinismo de classe existe, mas o sujeito também existe, o seu desejo, as suas possibilidades de reconstrução de valores e de sentidos dentro dos quais é educado.

Defendemos que para que o sujeito possa se constituir como capaz de resistir à dominação e afirmar positivamente seus valores, além de poder interpretar o mundo à luz de seu próprio pensar e habilitar-se a realizar transformações e ser criativo (os quais, segundo pensamos não podem ser negados), é imprescindível que venha a ser reconhecido, ouvido e considerado em sua cultura e realidade histórica, social e psíquica (como ser desejante).

Portanto, para que possa haver a superação do que em Bourdieu é, muitas vezes interpretado como sociologia da reprodução, determinismo de classe, é necessário ouvir o sujeito, “tomá-lo em consideração” (HERRMANN, 2001), tratá-lo em seu estatuto de sujeito singular que compõe uma coletividade e uma história, sendo constituído como ser humano, histórico e dialético, em constantes interações e intercomunicações.

Em nosso percurso de pesquisa, investigamos também até que ponto essas concepções se confirmam ou como se revelam outras possibilidades de compreensão e apreensão dos processos de jubramento, pois adentramos em campo com as hipóteses em aberto.

Por que experiências – devir – encontro? Por acreditarmos que o devir, ou seja, o que pode vir a ser de cada um, que o ser desejante de cada pessoa e os seus potenciais, as suas possibilidades criativas de vida possam ganhar expressão e reconhecimento ao serem ouvidos e contemplados em suas experiências no encontro entre pesquisador e pesquisado, proporcionando a ambos uma transformação, um acréscimo de sentidos da vida.

2.2. Histórias, pessoas, caminhos, trilhas, novas descobertas

No campo de nossa pesquisa, foi possível, desde o início, aprender a abrir espaço para o novo e para nos aproximar dos sujeitos em seus contextos de vida; experiência que foi permitindo desconstruir nossas concepções iniciais sobre a significação destas situações de jubramento e das reprovações repetitivas, proporcionando novas construções e novas compreensões.

Nesse percurso, quisemos empreender o desafio de construir também caminhos de diálogos, novas possibilidades e configurações de pensar e, se possível, transformar os efeitos dos jubileamentos para os estudantes já jubilados entrevistados por nós, assim como também para os professores, os coordenadores, e atores sociais do ensino superior no Brasil.

Procuramos oferecer um percurso de investigação que viesse a contribuir para que pudessem vir a repensar e encontrar estratégias para trabalhar com as situações que podem levar aos jubileamentos; e pensamos também em futuros alunos que tiverem a oportunidade de saber que existem estudos sobre situações de risco acadêmico.

Como nossa abordagem de pesquisa foi qualitativa e combinou diferentes instrumentos, tais como os dados colhidos com base nos históricos – acadêmicos e nas respostas dadas aos questionários, assim como as entrevistas orais, os documentos oficiais, e os dados quantitativos, que nos foram importantes para indicar caminhos consistentes de análise, nortear nossa compreensão e ancorar nossas argumentações sobre os fenômenos dos jubileamentos e das reprovações repetitivas.

Cada um dos estudantes pesquisados, em seu histórico e em suas respostas ao questionário, apresentou um pouco daquele que já foi, como universitário, e o que dessa sua vivência deixou marcas em sua vida e na construção de sua concepção de homem, de mundo, de sociedade e educação, de si mesmo e da própria vida.

Por sua vez, como os Coordenadores de Curso e gestores da área de ensino da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que foram pesquisados, nas entrevistas orais que nos concederam, puderam dizer um pouco sobre as perspectivas com que abordam os jubileamentos. E das suas vozes, articuladas aos resultados dos questionários, desenvolver uma amplitude maior em nossa forma de perceber estes fenômenos de baixo desempenho acadêmico, e pudemos pensar o que a instituição perdeu e o que dela se revela nesses processos de baixo desempenho acadêmico.

Os documentos oficiais nos possibilitam delinear, em termos da realidade histórica da instituição universitária, o que dizem suas resoluções e suas preocupações atuais sobre a questão das reprovações universitárias, especificamente, a ponto de levar às reprovações repetitivas e aos jubileamentos.

A complexidade do objeto de nossa pesquisa induz-nos a investigar alguns dos vários matizes (as várias determinações) que compõem os processos de jubileamento expressos

nos questionários respondidos pelos alunos e nas entrevistas orais com os Coordenadores de Curso e com gestores da área administrativa relacionada ao ensino, para, posteriormente, analisá-los à luz das perspectivas traçadas no primeiro capítulo.

Deste modo, expomos, a seguir, os passos metodológicos da forma como fizemos esses levantamentos, para que o leitor possa perceber como foi construída a nossa compreensão sobre os jubileamentos universitários, e como nos aproximamos dos sujeitos. Nossa pesquisa consistiu-se de vários momentos:

Nosso primeiro contato, na pesquisa, com a realidade dos jubileamentos universitários foi um levantamento inicial realizado pela Divisão de Controle Acadêmico (DICOA) dos históricos – acadêmicos dos alunos do curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) jubilados no período de 2000 a 2001, o qual foi feito para a apresentação de alguns dados no pré-projeto da Seleção do Mestrado em Educação da pesquisadora, e constatamos alunos matriculados na UFU, em anos muito diversificados, que ficaram tempo considerável na instituição, deixando o período a ser investigado muito extenso.

Enquanto analisávamos os históricos acadêmicos, inquietava-nos saber que a Universidade oferece aos alunos com atraso um prazo maior para integralização curricular, porque isto, obviamente, desperta esperanças no aluno de que irá vencer, pois poderá novamente trabalhar suas dificuldades e ir para o mercado de trabalho, tendo asseguradas a “autorização” e a “identidade profissional”. Mas não é isto o que observamos que ocorre, no caso dos que foram jubilados: eles, geralmente, continuam tendo reprovações por nota e por frequência, após esse prazo concedido, e acabam saindo da Universidade sem nenhum registro que os “eleve” na categoria profissional. Por outro lado, quando ouvidos, quando valorizados, alguns conseguem recuperar-se e traçar novos caminhos.

Para delimitar nosso campo de ação, fizemos o recorte para investigar os alunos que foram matriculados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir da década de 90 do século XX e jubilados até o ano de 2001. Em agosto de 2002, a Divisão de Controle Acadêmico (DICOA) forneceu-nos os novos dados, totalizando cento e trinta e quatro alunos, sendo que dois de seus históricos – acadêmicos estavam com dados incompletos.

Com relação aos outros dados sobre os anos como graduando nas instituições de ensino superior frequentados pelos ingressantes na UFU via transferência externa, o cálculo

aproximado foi feito observando, em seu histórico – acadêmico, o ano do término do Ensino Médio, o primeiro ano em seu histórico em que cursou disciplinas na outra IES e o ano em que foi jubilado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mas é apenas uma aproximação o cálculo para os anos de ensino superior, porque, à exceção dos que foram entrevistados, esse dado não consta dos questionários e nós não sabemos com certeza o que o aluno fez ou onde esteve anteriormente.

À medida que íamos adentrando em seus históricos, percebemos algumas características mais marcantes como a grande incidência de reprovações repetitivas e de transferências. Fomos instigadas a procurar o que poderia estar ocasionando essas condutas acadêmicas e o que acontecia especificamente com a vida de cada um desses estudantes, para que, ao ler o conjunto das respostas de todos, pudéssemos enumerar fatores que propiciassem uma compreensão mais integrada e abrangente sobre esses fenômenos relacionados ao baixo rendimento acadêmico.

Buscamos a confirmação dos endereços por meio do telefone e da lista telefônica, e muitos não foram localizados. Na fase de confirmação dos endereços, já percebíamos algumas causas dos jubileamentos relacionadas com casamento, mudança de cidade, doenças familiares. Então, no telefonema, era esclarecido que o teor da pesquisada era contribuir com os alunos, a instituição e os Coordenadores de Curso para poderem repensar o que significa o jubileamento e elaborar estratégias com relação às próximas situações de risco acadêmico, mas não que a pesquisa tivesse qualquer condição ou intenção de recolocá-los na Universidade.

Alguns alunos, para os quais já havíamos telefonado para confirmar o endereço e a sua disponibilidade para participar da pesquisa, apresentavam falas inesperadas para nós, como o fato de terem priorizado os projetos no trabalho que exerciam na época em que faziam o curso universitário; terem abandonado o curso pelo seu ingresso e opção em outro; mudança para outra cidade, sem condições de transferir o curso; estarem cursando novamente o mesmo curso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e terem sido jubilados por enfatizarem as atividades profissionais que mantinham na época; mudanças devido a casamento ou problemas familiares, que acabaram tornando-se prioridade; doenças familiares ou pessoais tendo causado os problemas no curso, dentre outras questões que nos falavam ao explicarmos o motivo do telefonema.

Quatro desses alunos que receberam nosso telefonema ainda são graduandos da

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e vieram ao nosso encontro, que ocorreu de forma casual e espontânea e nos corredores da UFU, conversar terem sido jubilados. Foram encontros fecundos para uma observação mais cuidadosa, pois nos mostraram a necessidade de adentrar pelos mecanismos institucionais da vida universitária, para melhor compreender tais fenômenos.

Eles nos trouxeram que alguns alunos adquiriram nota até 80 em uma escala de 0 a 100, mas, como faltaram, obtiveram percentual de ausência às aulas superior a 75%, e foram reprovados; mas, se tivessem alcançado 85 pontos não seriam reprovados por frequência, no curso de Engenharia Elétrica. Outra questão, também relacionada com algumas reprovações por frequência, refere-se aos alunos trabalhadores, que, embora tenham conseguido média superior a 75 pontos, mas inferior a 85, precisaram faltar e acabaram sendo reprovados por esse motivo; e outra relacionada com uma aluna estudante em outro curso atualmente, que acreditava estar no curso errado anteriormente.

Percebemos a importância de aproximarmos-nos do campo de pesquisa e dos sujeitos sem um olhar enviesado, sem nos direcionarmos, exclusivamente, para a ótica do aluno ou para a ótica restrita à instituição. Procuramos, neste sentido, elaborar uma compreensão sobre os jubileamentos mediante três dimensões: do discurso oficial da instituição em seus documentos oficiais e no discurso de seus agentes administrativos responsáveis pela área do ensino; dos discursos dos alunos em seus questionários e dos alunos entrevistados; e dos discursos dos coordenadores dos sete cursos que apresentaram percentual significativo de jubileamentos e estavam dentro dos critérios estabelecidos pela pesquisa.

Ao analisar os históricos, alguns questionamentos iniciais começaram a nos acompanhar: Se, pelo artigo 43º da atual LDB, 1º item, cabe à educação superior estimular criação cultural, desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, que tipo de reflexão incitamos àqueles que têm reprovações por frequência em vários semestres seguidos, e até mesmo após conseguirem “dilação de prazo” ou “transferência de curso”? A instituição diante das situações de “fracasso acadêmico” toma uma atitude de orientação e formação? O aluno tem noções do compromisso social que significa estar em uma universidade pública, paga com os orçamentos da União?

Como ficam as estratégias do ensino superior para suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural, profissional e a concretização na prática dos conhecimentos

adquiridos? Existe, entre os agentes educativos (o corpo da área administrativa, o corpo doente e discente), uma comunicação eficaz que permita uma agilização dos processos educativos? Há dentro da instituição universitária pesquisas que possibilitem valorizar novas formas de desempenho dos alunos, que permitam uma multiplicação de chances por meio de novas formas de avaliação?

O que quer um estudante que luta para ficar na Instituição ou para conseguir uma transferência, para ingressar no ensino superior e passa por um processo em que é jubilado? Como ele está implicado nesta situação, e como estão implicadas as Coordenações de Curso e a própria Instituição com suas resoluções, estatuto e finalidades? O que está acontecendo nessas três dimensões (aluno, coordenações de curso, discurso oficial da instituição) referentes às situações de fracasso acadêmico nos processos de jubramento? Quais os efeitos destes na subjetividade dos sujeitos em situações de fracasso acadêmico? Qual o sentido, para um aluno universitário em formação, ao fazer as mesmas sete disciplinas por quatro semestres consecutivos? Qual a responsabilidade do aluno e da instituição com suas normas e com a preparação de seu corpo docente, neste sentido?

Enfim, existe uma perspectiva crítica que não favoreça a marginalização social, a opressão política, a manipulação cultural e psicológica, por parte de todo o corpo da área educacional em uma universidade pública? A educação universitária, as suas normas e diretrizes, os seus Coordenadores de Cursos e os estudantes universitários, caminham ao lado de quem, quando tratam dos processos de jubramento?

Adentramos, pois, a pesquisa, na fase da elaboração dos questionários, com essas perguntas, anteriormente citadas.

Em março de 2003, começamos a elaborar um questionário que pudesse responder a alguns questionamentos que fazíamos sobre as possibilidades para essas configurações de seus desempenhos acadêmicos.

Para nossa pesquisa, utilizamos o modelo de questionário, que consta dos anexos, elaborado por Wanessa Bueno Campos, em sua pesquisa de Mestrado, intitulada “Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia (1990-1999)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2001, pois as questões que

essa pesquisadora formulou coincidiam com a maioria das nossas.

A partir de março de 2003, buscamos a melhor forma de enviar os questionários. Fomos orientadas a enviá-los aos sujeitos, contendo no interior da correspondência, um outro envelope já selado e endereçado à pesquisadora, para o reenvio das respostas, o que fizemos com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nós já havíamos conferido os endereços pelas listas telefônicas das cidades, atualizando os que nos foi possível localizar.

Essa fase do envio dos cento e trinta e quatro questionários se deu em etapas, sendo que setenta e quatro deles foram enviados em 8 de agosto de 2003 todos com endereços confirmados, e o restante, em 28 de outubro de 2003; trinta endereços não puderam ser confirmados e recebemos 11 devoluções.

Nosso propósito consistiu em compreender as diferentes lógicas que permeiam as manifestações nos saberes e nas práticas relacionadas aos processos dos jubileamentos universitários, pois suas causas são diversificadas. Por esta razão, enviamos os questionários aos estudantes jubilados de todos os cursos de graduação, sem fazer um recorte por área acadêmica ou por curso.

Quando começamos a receber os questionários respondidos e a fazer a sua leitura, foi um momento da pesquisa entremeado de outros, como o das primeiras entrevistas e o do levantamento dos critérios para a escolha dos sujeitos a ser entrevistados.

Nossas hipóteses sobre os jubileamentos começaram transformar-se em contínua espiral. À medida que íamos recebendo os questionários e que fazíamos a sua leitura e das entrevistas iniciais, nossas hipóteses iniciais, a de que os alunos jubilados sofriam um desmoronamento em seus projetos de vida, afetivos e profissionais, e a de que alunos com insucessos escolares podem apontar tanto as falhas quanto as possíveis soluções na dinâmica do funcionamento e das práticas e trocas de saberes instituídos na formação acadêmica oferecida pela universidade, começaram a ser transformadas e questionadas em sua assertividade.

Os telefonemas, as conversas com sujeitos da pesquisa no corredor, o seminário sobre qualidade acadêmica e a leitura dos questionários e das primeiras entrevistas realizadas,

permitiram-nos desvelar conotações e configurações múltiplas referentes à “relação com o saber”, tanto dos Coordenadores de Curso, dos representantes de áreas relacionadas ao ensino, como também dos estudantes jubilados. Isto nos revelou complexidade e uma polissemia dos sentidos dessas situações acadêmicas, que precisavam ser categorizadas para a pesquisa.

Foi possível perceber que a forma como cada sujeito havia vivenciado a sua relação com a universidade e com o saber era específica de sua história de vida e do seu momento. Observamos, também, que nem todos, por terem sido jubilados, haviam esgotado possibilidades de estudo, de crescimento e de projetos profissionais. Em alguns, o jubramento havia deixado marcas e traumas; em outros, porém, o jubramento chegava a ser um fator desconhecido, alguns poucos alunos que, na verdade, optaram por fazer um curso com o abandono de um outro. Além disso, pudemos delinear algumas questões para os alunos que seriam entrevistados nas próximas entrevistas orais e elaborar um roteiro para estas, o qual também consta dos anexos.

Em setembro de 2002, enviamos os questionários restantes, que, com os anteriores, totalizaram cento e três, pois trinta não foram enviados, por não termos localizados os endereços. Ao final, em dezembro de 2003, já havíamos recebido todos os questionários respondidos, que totalizaram vinte e três respostas, ou seja, 22,3% dentre os que foram enviados.

Nessa etapa da pesquisa, do envio dos primeiros questionários e nas primeiras entrevistas e em sua transcrição, contamos com a contribuição dos estagiários do SEAPS do ano de 2003.

Durante o período do envio dos questionários, algumas entrevistas já estavam sendo realizadas, como a entrevista que realizamos em 25 de abril e em 16 de maio de 2003, com a estudante que originou as preocupações e o caminho do pensamento que resultou em nossa pesquisa sobre os jubramentos e as reprovações repetitivas, ou seja, foi o seu ponto zero - o seu pivô original – a estudante denominada Maria. Os outros cinco alunos foram entrevistados, a partir de outubro de 2003, pois somente após a qualificação, que se deu em outubro, estabeleceríamos os critérios para as demais entrevistas, os quais apresentamos na etapa em que foram estabelecidos.

Os gestores da área de ensino também foram entrevistados em maio de 2003, além de um Coordenador de Curso, por ter motivado o interesse por esta temática de pesquisa. Os outros Coordenadores de Curso de Graduação também foram entrevistados somente após a qualificação.

Para escolher os três gestores da área de ensino, o critério foi o fato de estarem trabalhando diretamente em uma área da Universidade relacionada à administração e à organização dos assuntos acadêmicos, mais propícia para nos possibilitar contextualizar o campo em que se processam os jubileamentos, no nível da realidade institucional. Com relação a esses sujeitos da pesquisa, a fim de resguardar a sua identidade, não explicitaremos quais são essas áreas. O importante são as suas falas como “zonas de sentido das possíveis configurações”, usando a terminologia de González Rey (2003), adquiridas pelos processos de jubileamentos e das reprovações repetitivas para a sua própria subjetividade, como para os saberes e práticas que nos desvelam sobre esses processos dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Todos eles têm experiência em sala de aula, fizeram seus Cursos de Graduação e, posteriormente, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Instituições conceituadas, de diferentes regiões do país. Atualmente, além das atividades administrativas, ministram aulas, coordenam projetos e articulam politicamente as decisões com relação ao ensino universitário na UFU e a sua interlocução com a coletividade, com outras IFES, com a União, o Ministério da Educação e o Governo Federal. Nem todos são de Uberlândia e nem de Minas Gerais, e estão na UFU há mais de cinco anos.

A identificação, na pesquisa, dos sujeitos, por suas áreas de atuação ou de curso, foi a forma que encontramos de contemplar os seus locais originários de trabalho, mas sem deixá-los expostos.

O Coordenador do Curso da Engenharia Elétrica foi escolhido, pois, em 1997, houve a solicitação da Coordenação às psicólogas do SEAPS pelo coordenador da engenharia elétrica para que fizéssemos uma dinâmica de grupo que favorecesse maior integração entre os estudantes do curso. Para realizar esse trabalho, sentimos a necessidade de lançar um questionário aos estudantes dos últimos períodos desse curso, o que constituiu nossa pesquisa inicial, relacionada à área acadêmica.

Além disso, posteriormente, houve uma manifestação do Curso sobre a problemática das reprovações, da evasão e de buscar alternativas para estes problemas, além da vontade de acompanhar nosso trabalho nessa direção. Assim, por ter sido um elemento fundamental à pesquisa e às questões que a originaram, ele foi também escolhido para participar da pesquisa sobre os jubilaamentos e as reprovações repetitivas, em 2003, embora o curso de engenharia elétrica tenha apresentado um percentual de alunos jubilados no período que pesquisamos de 5,2% , ou seja, sete alunos dos 134 que foram jubilados.

Essa pesquisa piloto, realizada por nós, do SEAPS, no Curso de Engenharia Elétrica, também motivou a Pesquisa de Mestrado “Práticas e representações sociais sobre reprovação: Um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia: Um estudo a partir da teoria das representações sociais”, defendida pela psicóloga do SEAPS, Léia Souza Alves de Araújo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em fevereiro de 2003.

Em 28 e 29 de maio de 2003, também, foi realizado o “III Seminário de Qualidade Acadêmica: Avaliação Emancipatória na Universidade. Por que não?”, coordenado pela Diretoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Graduação; aberto à “comunidade da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente professores, coordenadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação”, para “analisar o papel contraditório da avaliação e as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem e a diversidade de instrumentos e procedimentos avaliativos que contribuem para a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (Folder do Seminário, 2003).

Nossa participação, nesse evento, contribuiu para percebermos as angústias no cotidiano das salas de aula e as inúmeras dificuldades que experienciam, relacionadas a esses objetivos, nos depoimentos dos professores e dos coordenadores, da maioria dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que o integraram. Em um primeiro momento, foram divididos pelas áreas acadêmicas em quatro grupos. As discussões, que foram efetuadas em nosso grupo específico – o da área da saúde – e as do grande grupo com todos presentes ampliaram nossa compreensão a respeito da complexidade de fatores associados aos processos de baixo rendimento acadêmico, pois nos permitiram adentrar o contexto em que se dão. Assim, foi-nos possível ouvir o que pensam, sentem e anseiam os professores e coordenadores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia

(UFU) em seu dia-a-dia, na qualidade de profissionais de suas áreas, e em suas atividades na relação professor-aluno na sala de aula, e a respeito dos processos avaliativos, os quais estão diretamente relacionados com a nossa investigação.

A transcrição das primeiras cinco entrevistas no primeiro semestre de 2003 foi realizada pelas estagiárias do SEAPS e conferidas por mim, o que foi um exercício de grande aprendizado.

Em outubro de 2003, especificamos os outros critérios usados para a escolha dos coordenadores e alunos que iríamos entrevistar, a partir das leituras de seus históricos – acadêmicos e de seus questionários. Além destes, houve um outro critério que foi usado exclusivamente para a escolha de Maria e do Coordenador da Engenharia Elétrica, que participaram como nossos colaboradores, por terem suscitado as problematizações que fizemos e que deram origem à pesquisa, como também por sua disponibilidade e interesse.

Os outros cinco alunos escolhidos para as entrevistas orais se limitaram àqueles, dentro do levantamento da DICOA, que tivessem sido alunos em um dos cursos que mais apresentou alunos jubilados no período pesquisado por nós, respondido ao questionário e demonstrado disponibilidade e motivação em colaborar com a pesquisa, além de apresentar dois ou mais desses critérios, que incluem:

- mostrar incidência significativa de reprovações repetitivas;
- não renovar sua matrícula por dois semestres seguidos;
- constar transferência em seu histórico;
- apresentar pedidos deferidos de dilações de prazo;
- ser aluno trabalhador.

Para identificar os alunos, alguns nomes fictícios dos sujeitos pesquisados foram escolhidos aleatoriamente, outros pelos próprios sujeitos, preservando o gênero de cada um. A identificação dos alunos, na pesquisa, foi feita com base em dados fornecidos em seus históricos acadêmicos e pelas respostas de seus questionários. Expomos, a seguir, a apresentação dos que foram entrevistados, tal qual estará acompanhando os seus depoimentos, e uma outra, mais minuciosa, para proporcionar uma noção inicial do percurso acadêmico de

cada um deles.

Para as entrevistas, foram selecionados os alunos: Ana Luiza, 33 anos, casada, M.G., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilada em 2001; Augusto (35 anos, casado, S.P., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilado em 1999); Cynthia (30 anos, solteira, M.G., curso da área de Ciência Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilada em 2000); Juliano (32 anos, casado, M.G., curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilado em 2002); Maria (40 anos, solteira, M.G., curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilada em 1998); Senhor X (39 anos, casado, M.G., curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), jubilado em 2001).

– Ana Luiza tem 33 anos. É natural de Uberlândia. Cursou o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particular, e concluiu-o em 1989. Acredita ter sido *preparada por eles para a universidade*, devido ao fato de ter feito *apenas um ano de cursinho*. Prestou três vestibulares para o mesmo Curso da Área de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ingressou na UFU, para esse curso, aos 20 anos de idade. Casou-se durante o período em que estava fazendo o curso. Ficou por oito anos e seis meses como graduanda nessa universidade, sendo que não trabalhava na época. Apresentou em seu histórico - acadêmico 4 disciplinas com reprovações repetitivas. Foi jubilada em 2001 por ter expirado o seu tempo de integralização curricular, após não ter renovado a sua matrícula por três semestres seguidos. Na atualidade, freqüenta o mesmo curso novamente, está desempregada e continua casada.

– Augusto tem 35 anos. É natural de São José do Rio Preto. Cursou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública; considera que *o conhecimento trabalhado ajudou muito para o vestibular*. Prestou um único vestibular e ingressou em um Curso da Área de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ficou por oito anos e seis meses como aluno da UFU, nesse primeiro ingresso em seu curso. Durante esse período, Augusto começou a trabalhar, embora não dependesse de seu trabalho para continuar os estudos, mas, como seu pai estava montando um novo negócio, embora estivesse com problemas de saúde, Augusto ajudava-o sempre, ou seja,

estudava o dia todo e trabalhava até tarde da noite. Casou-se durante o período em que estava fazendo o curso. Em seu histórico – acadêmico, pesquisado por nós, apresentou 4 reprovações por requisito mínimo, 25 reprovações por nota, 22 reprovações por frequência, sendo que, em 6 disciplinas, apresentou reprovações repetitivas. Foi jubilado em 1999, por ter expirado o seu prazo de integralização curricular. Prestou novo vestibular para o mesmo curso pela UFU e, em breve, irá concluir sua formação acadêmica. Atualmente, continua a exercer o trabalho anterior, como funcionário do governo, no qual já exerce várias funções como orientador de estágios e coordenar projetos de áreas afins. É um profissional requisitado e reconhecido, pois atua com muita eficiência e empenho. Está casado e reside em Uberlândia.

– Cynthia tem 30 anos. É natural de Uberlândia. Coursou o Ensino Médio e o fundamental em escola particular, concluiu em 1992. Considera *que não foi preparada por eles para a Universidade porque só foi aprovada no segundo vestibular* que prestou para um Curso da Área de Ciências Humanas e Artes. Ficou por oito anos como graduanda nessa universidade. Durante esse período, trabalhou como estagiária em várias empresas, como ABC Algar, Caixa Econômica Federal, em firmas comerciais, em marketing e em empresa da família. Em seu histórico – acadêmico, pesquisado por nós, apresentou 10 reprovações por requisito mínimo, 12 reprovações por nota, 7 reprovações por frequência, sendo que em 3 disciplinas apresentou reprovações repetitivas. Foi jubilada em 2000 por ter expirado o seu tempo de integralização curricular, seis meses após ter sido deferido o seu pedido de dilação de prazo por um semestre. Após enfrentar dificuldades específicas em disciplinas pré-requisitos, passou a pensar que não tinha o perfil adequado para a profissão e não seria boa profissional na área escolhida. Resolveu prestar outro vestibular em uma Instituição Particular de Ensino Superior, na qual é graduanda em um Curso na Área de Ciências Humanas e Artes. Escolheu outro curso porque gosta da nova área e porque não tem nada a ver com o primeiro. Trabalha, atualmente, como secretária em uma companhia comercial e reside em Uberlândia.

– Juliano tem 32 anos. É natural de Uberlândia. Desde que entrou no curso é casado. Coursou o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particular; considera que o primeiro contribuiu para o vestibular, mas o segundo não contribuiu, *porque a escola particular não exige muito do aluno*. Prestou três vestibulares, um para medicina e dois para ciências contábeis. Ingressou na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para um Curso da Área de Ciências Humanas e Artes. Ficou por sete anos como estudante de

graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Durante esse período, para manter os seus estudos e para sustentar a família, trabalhou como auxiliar de laboratório de uma autarquia, com a jornada de trabalho de 44 horas semanais, e recebia quatro salários mínimos. Em seu histórico – acadêmico apresentou 1 reprovação por requisito mínimo, 7 reprovações por nota e 22 reprovações por frequência, sendo que em 2 disciplinas apresentou reprovações repetitivas. Foi jubilado do curso em 2002, após não ter renovado a matrícula por três semestres. Não se formou. Atualmente, estuda para passar em concurso na área de estudando, está sempre procurando prestar um novo vestibular para reingressar na Universidade, e é solteira.

– Senhor X tem 39 anos. É natural de Uberlândia. Coursou o Ensino Fundamental e médio em escola pública, e concluiu em 1987. Considera que não foi preparado para a universidade por estes, pois *tudo transcorreu como se não tivesse uma faculdade depois, todos completamente despreparados para nos preparar para tal*. Prestou um único vestibular e passou para um Curso da Área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ficou por oito anos nessa universidade e, durante todo o seu curso, trabalhou na CTBC TELECOM por 8 horas diárias, com o salário mensal de três salários mínimo, e estava casado. Em seu histórico acadêmico, pesquisado por nós, Senhor X não apresentou reprovações por requisito mínimo, por nota ou disciplinas com reprovações repetitivas, mas 19 reprovações por frequência. Foi jubilado em 2001, após não ter renovado a sua matrícula por três semestres seguidos, por ter expirado o seu prazo de integralização curricular. Não se formou e, depois desse período, não mais estudou. Atualmente, trabalha contratado como funcionário de uma firma comercial, em um espaço que lida com atividades estéticas, como tatuagens e piercings; reside em Uberlândia e está casado.

Os alunos trabalhadores e aqueles que acreditavam não ter aptidão para o curso não foram identificados pelas estatísticas dos históricos – acadêmicos, daí, a importância dos seus discursos nos questionários.

Os questionários e os históricos – acadêmicos nos foram importantes, porque mapearam a realidade dos alunos que pesquisávamos. As transferências apresentaram um percentual significativo (23,1% que correspondem a 31 alunos dos 134 que foram pesquisados por nós, ingressaram na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) via processos de transferências; 14,9%, ou seja, 20 alunos ingressaram por transferência externa;

4,5%, ou seja, 6 alunos ingressaram por transferência interna; e 3,7% que correspondem a 5 alunos que ingressaram por transferência ex-ofício), e, ainda assim, nós não tivemos alunos transferidos, dentro dos critérios da pesquisa, para entrevistar. Entretanto, acreditamos que a pesquisa com alunos transferidos é um importante tema de investigação, para clarear o que significam esses processos, no meio acadêmico.

Não entrevistamos alunos do Curso de Letras, porque nenhum deles respondeu ao questionário, e também o único aluno do curso de Ciências da Computação que respondeu ao questionário, mas foi jubilado porque já havia ingressado em outro curso e por morar em outra cidade, São Paulo, e não manifestou disponibilidade ou motivação em participar da pesquisa. Portanto, embora tenhamos entrevistado tanto o Coordenador do Curso de Letras como o de Ciências da Computação, não teremos dados de entrevista de alunos desses cursos.

Optamos por trabalhar com seis coordenadores dos cursos (Administração, Engenharia Civil, Artes Plásticas, Geografia, Computação e Letras) que apresentaram disponibilidade em contribuir para nossa pesquisa, além de maior percentual de alunos jubilados no período que investigamos. Assim, delimitamos o critério para a escolha dos Coordenadores de Curso.

Alguns desses coordenadores estavam na coordenação há apenas um ano, enquanto outros haviam acabado de cumprir o seu mandato, ficando a decisão de escolherem qual coordenador participaria da pesquisa – o anterior ou o atual - por conta da motivação dos próprios coordenadores.

Para a identificação, na pesquisa, dos Coordenadores de Curso, usamos apenas a área correspondente ao seu curso, não especificamos o ano em que foi ou está sendo coordenador, pois trabalhamos com coordenadores que haviam acabado seu mandato, assim como com outros que haviam acabado de entrar na coordenação. Assim o fizemos, devido ao compromisso para preservar a identidade dos sujeitos. Para os gestores da área de ensino, expusemos apenas gestão em área do ensino e data da entrevista.

Dessa forma, especificamos os cursos de graduação da UFU, até o ano de 2003, e suas áreas de abrangência:

– *Área de Ciências Biomédicas*: Agronomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia.

– *Área de Ciências Exatas e Tecnologia*: Ciência da computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Matemática, Química.

– *Área de Ciências Humanas e Artes*: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Decoração, Direito, Educação Artística: Artes Cênicas; Artes Plásticas, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música, Pedagogia, Psicologia. (Folder COPEV /PRGRA/UFU —25 Anos de Federalização da UFU)

A partir de novembro de 2003, foram realizadas entrevistas com os alunos e com os Coordenadores de Curso, as quais seguiram dois roteiros, estruturados no início da pesquisa, com flexibilidade para que falassem sobre aspectos diretamente ligados às suas experiências pessoais e profissionais, no que se refere às situações relacionadas aos jubileus e às reprovações repetitivas. O roteiro da entrevista com os alunos foi diferente do roteiro feito para entrevistar os Coordenadores de Curso e os representantes de áreas acadêmicas relacionadas ao ensino, e também constam dos anexos.

As entrevistas foram realizadas a partir de outubro de 2003, em lugar designado pelo entrevistado, mas nós, também, dávamos aos alunos opções, como a sala do SEAPS ou a sala de vídeo da biblioteca, quando requisitaram outro lugar que não as suas casas. Alguns alunos preferiram que a entrevista com eles fosse realizada em uma sala do SEAPS (Maria, Cynthia, Augusto). Outros escolheram a biblioteca do campus Santa Mônica (Ana Luiza) e a do campus Umuarama (Juliano), e houve um aluno (Senhor X), que escolheu a sua própria casa. Os Coordenadores de Curso e os gestores da área de ensino escolheram as suas salas de trabalho. Os Coordenadores de dois Cursos da área de Ciências Humanas e Artes consideraram importante a participação das secretárias nas entrevistas, uma vez que são elas que acompanham mais de perto as situações de baixo rendimento acadêmico. Em todas as entrevistas, foi resguardado e assegurado o critério da invisibilidade da identidade, e elas se deram em clima tranquilo e respeitoso.

Paulatinamente, íamos aprendendo a ouvir os entrevistados, a adquirir uma postura que propiciava falar de forma mais espontânea dessa temática em suas vidas e em seu trabalho. Eles nos ensinaram a pesquisar, a usar o gravador, sem provocar constrangimentos e

de modo que o entrevistado falar bem nitidamente para o momento da transcrição, a colocar nossa sensibilidade e atenção para momentos que os incomodassem ou quando quisessem falar de algo a mais para ser expresso e valorizado.

Para trabalhar com os dados, contamos com a contribuição de um especialista da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em análise de dados, Paulo Peres, que organizou os dados no “sistema SPSS for Windows10.0”, para nossa posterior análise.

Realizar o percurso que nos permitiu encontrar os sujeitos levou-nos a muitas trilhas que foram uma surpresa, e outras que desencadearam, em nosso trajeto de pesquisa, o confronto em muitos desses estudantes com muita saudade daquilo que haviam perdido.

Em muitos dos telefonemas que fizemos para falar sobre a participação dos sujeitos na nossa pesquisa, e em seus discursos, presentes nos questionários e nas entrevistas, encontramos uma saudade daquilo que se perdeu e não se queria mais lembrar, porque, na verdade, guardava um desejo que foi sufocado ou que o próprio ser saudoso sufocou. Daí que começamos a empreender a nossa análise e a nossa interpretação, porque, para nós, os seus fatos e fenômenos configuradores são carregados de sentido e de sobredeterminações.

A fase da transcrição e da análise dos dados.

A restituição aos sujeitos da pesquisa da forma como escolhemos apresentá-los na pesquisa e dos trechos de suas entrevistas que foram selecionados.

Percebemos, ao nos relacionar com o percurso acadêmico desses alunos, os seus diferenciados caminhos, com modos de estabelecerem percepções e relações com o ensino. As considerações que fizeram a respeito da contribuição do Ensino Fundamental e Médio, e a maneira como conduziram suas vidas a partir do jubramento mostram como cada um tem muito a dizer, e, diante de uma mesma realidade, reage e pensa de acordo com sua cultura, seu psiquismo e as suas relações interpessoais.

Adentrar em seus históricos instiga-nos a múltiplas questões, com a vontade de saber como pensavam, quais impactos sofreram, e o que a escuta da multiplicidade que eles nos

revelam pode mostrar a respeito dos saberes e das práticas das condutas acadêmicas, tanto do corpo docente, quanto do corpo discente e do que está implícito nas normas acadêmicas.

Os jubilamentos e as reprovações repetitivas são parte da forma como são estruturados os processos educativos e as concepções com que cada um fundamenta suas condutas em uma universidade. Esses processos, em relação aos alunos com baixo rendimento acadêmico, espelham e mascaram muito do que se vive e se é, e ao mesmo tempo não se quer ver, em todos nós, porque eles mostram que somos incompletos, porque algo em nosso sistema educativo falhou. Somos como uma rede entrelaçada formando fontes de possibilidades e de exclusões. Para pesquisá-los, acreditamos que o diálogo com as fontes seria fundamental.

Assumir o diálogo no processo de investigação implica que investigador e investigado entrem em um processo conjunto de reflexão, no qual cada um vai saindo gradualmente de suas respectivas trincheiras para entrar em uma relação mais aberta, autêntica e franca, o que não é só relevante para a qualidade de informação produzida, mas para a própria ética da investigação. Na investigação qualitativa que assume os princípios da epistemologia qualitativa, o investigador rompe com todo o hermetismo epistemológico apriorístico, e se situa, na intenção de descobrir aspectos novos na sua relação, com os sujeito investigados, os quais deve construir de forma conceitual por meio de um processo permanente de formulação de hipóteses que vão definindo diferentes eixos de construção de informação ao longo da investigação (GONZÁLEZ REY, 2003, p.269).

Para compreender os processos de jubramento, não basta descrever os sujeitos, é necessário adentrar em seus discursos e procurar articulá-los, relacionar um com o outro, para poder compreender um pouco da tessitura da rede de relações que os caracteriza. Assim, para dar uma nitidez aos seus elementos constitutivos dessa rede, fomos em busca das nossas categorias de análises, elaboradas pelos componentes dos discursos dos vários sujeitos, que guardavam indicadores em comum.

Os indicadores são unidades identificáveis de um momento empírico, mas cujo valor para a investigação é inseparável da interpretação do investigador. São os indicadores que sustentam as hipóteses que vão aparecendo no curso da investigação, que conduzem a busca de outros indicadores procedentes de outras fontes e contextos do sujeito estudado, que permitam momentos de construção teórica sobre as hipóteses levantadas. Os indicadores aparecem tanto nos instrumentos usados na investigação como nos diferentes momentos conversacionais, tanto formais como informais, que acompanham a investigação. Considerar a investigação como processo dialógico modifica não só o tipo de relação que se estabelece entre o investigador e o investigado, a qual é ativa,

participativa e reflexiva, mas modifica o próprio conceito de investigação e a forma de construir conhecimento no processo de investigação (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 269).

A seguir, descrevemos as categorias e os indicadores que nos fizeram chegar até cada uma.

- *O lugar do percurso de vida do sujeito dentro da universidade* (Causas do jubramento relacionadas ao trabalho, aos fatores familiares, à não aptidão para o curso, histórias familiares, histórias de processos de jubramento dentro das coordenações de curso).
- *A composição curricular como espaço de vida, e as trajetórias acadêmicas dos jubilados* (Os pré-requisitos, os conteúdos das disciplinas, normas acadêmicas com relação às reprovações, características peculiares dos cursos.).
- *Avaliação culturalmente construída: Práticas ou vícios avaliativos?* (Concepções sobre a avaliação, expressadas nos discursos dos sujeitos e nas práticas que vivenciaram em seu cotidiano e nas salas de aula, referentes aos fatores desencadeantes dos processos de jubramento).
- *A comunicação além dos conteúdos* (Recursos buscados pelos alunos, pela instituição e pelos Coordenadores de Curso, para lidarem com os processos acadêmicos que vivenciaram, de baixo rendimento acadêmico, e a relação institucional e pessoal entre professores- coordenadores- alunos).
- *Complexificação dos sentidos do saber* (A responsabilização pelo jubramento. Os múltiplos sentidos do jubramento. As diferentes significações atribuídas à universidade pelos sujeitos pesquisados em seus diferentes momentos dentro da Universidade. As marcas trazidas pelo jubramento. O sentido do ensino público. Prioridades estabelecidas pelos alunos, em suas experiências de estudo e de escolha do curso. Impactos e efeitos sociais, afetivos, profissionais e familiares, causados pelos jubamentos).

Essa categoria foi construída com base no conceito “da relação com o saber”, construído por Charlot (2000), o qual discutimos com maior profundidade no segundo capítulo.

- *Pluralização das chances:* (Estratégias, apontadas pelos sujeitos da pesquisa, para possíveis alternativas a serem construídas para melhorar a qualidade dos processos educativos com relação aos fatores que ocasionam os processos de jubramento; o

que diriam para quem estivesse na mesma situação de jubilamento que eles já vivenciaram; falas dirigidas à pesquisa).

Essa categoria foi construída com base em um dos princípios apresentados por Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. (1996), intitulado “multiplicação das chances”, o qual explicitamos no primeiro capítulo. Desenvolvemos a discussão dessa categoria no quarto capítulo.

Em nosso referencial teórico-metodológico, buscamos abordagens que nos permitiram aprofundar o nosso compromisso, na pesquisa, com uma maior humanização para todo o conjunto dos processos educativos. Os autores em que nos ancoramos guardam, em comum, o respeito ao sujeito em sua singularidade e à formação das subjetividades, além de destacar o caráter de especificidade da vida de cada um como possibilidade, nas pesquisas qualitativas, para compreender e descortinar aspectos mais amplos dos fenômenos coletivos; defender o valor da postura aberta de diálogo entre os sujeitos, com abertura para o novo e para efetivar experiências verdadeiras; valorizar tanto a historicidade dos processos em que as concepções particulares de cada singularidade são construídas e transformadas, quanto a ressonância das trocas sociais nas práticas cotidianas para a construção de uma práxis verdadeiramente crítica, fecunda e transformadora.

Os autores que escolhemos dentro das perspectivas emancipatória, sócio - histórica-política, democratizante e da “sociologia da relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.86), associados aos discursos dos sujeitos, auxiliaram-nos a identificar as categorias. Entretanto, não partimos para o campo da pesquisa com conceitos ou hipóteses a priori à frente das falas que ouvimos, pois as vivemos como experiência de encontro e diálogo, e fomos levadas a descobrir as hipóteses no percurso de cada investigação.

O processo de construção de conhecimento sobre esse objeto tem caráter construtivo – interpretativo, pois a forma indireta e complexa em que aparecem os indicadores de subjetividade por meio das diferentes formas de expressão do sujeito só são possíveis de ser visualizadas na medida em que são localizadas dentro de espaços teóricos construídos hipoteticamente mediante processos de interpretação e construção do investigador. Este princípio reivindica com força o lugar ativo do investigador e define o processo de construção do conhecimento como processo de construção do conhecimento como processo essencialmente teórico, rompendo com toda forma de correspondência imediata e biunívoca entre o empírico e o teórico, razão pela qual sempre me refiro em meus trabalhos ao empírico como “momento”, entendendo-o como momento de um processo mais abarcador e geral de natureza teórica (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 268).

Falamos da saudade, mas nem sempre a experiência guarda saudades ou o perfil que não se quer ver. Para saber se há saudade ou não, se existe um perfil em forma nevoenta e afastada; repleto de sentimentos de perda, com relação aos contextos relacionados com os processos de jubramento e das reprovações repetitivas, vivenciados por cada um, é preciso ir ao encontro de sua própria expressão, sobre essa fase de sua vida ou de seu trabalho, ouvir sua voz e analisar o seu discurso, interpretá-lo, para, depois, podermos explicar sobre essas saudades e trazê-las para a pesquisa.

Assim, na primeira parte do terceiro capítulo, encontramos uma apresentação sintética da pesquisa quantitativa realizada nos históricos que nos foram fornecidos pela DICOA, sobre o perfil acadêmico dos cento e trinta e quatro sujeitos que foram jubilados até o ano de 2001, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), matriculados nessa instituição a partir da década de 1990.

Na segunda parte do terceiro capítulo, trabalhamos com as vozes dos vinte e três alunos que responderam ao questionário, dos seis alunos entrevistados, assim como dos seis Coordenadores de Curso e dos três gestores da área de ensino. Os trechos de suas falas foram selecionados, tendo como ponto de partida o que ficava após a entrevista de mais marcante que o sujeito nos transmitia, e, assim, suas falas, associadas com a forma como organizamos a nossa escuta para estar aberta às experiências que nos ofereciam e acrescentavam conhecimentos novos sobre os jubramentos e sobre a vida, foram conduzindo às categorias. Procuramos agrupar as falas dos diferentes grupos de sujeitos, dentro das questões dos indicadores a que nos conduziram, bem como muitas das falas nos levaram a outros indicadores, que serão também comentados.

CAPÍTULO 3

ENTRE - DIÁLOGOS

Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele.

(Giles Deleuze, 1998: 19)

A vida acadêmica em uma Universidade Pública é um universo de possibilidades, de combinações inusitadas de experiências e criação, de aproximação e experimentação com as mais diferenciadas culturas e costumes, muitas vezes, dentro da própria sala de aula. Concomitantemente, a Academia tem suas regras instituídas, seu regimento interno e as leis com as quais se organiza e pelas quais é autorizada a viabilizar suas ações na sociedade. Em seu fluxo interior, as vidas que a compõem, ao se conscientizar ou não a respeito dessas regras e leis, adquirem múltiplos matizes.

Cada estudante, professor ou técnico administrativo, dentro de uma IFES, em sua singularidade, tem a revelar e indicar novos caminhos, desde que possam ser considerados e ouvidos, e também desde que se conscientizem de que, em uma Universidade Pública, os estudos, as pesquisas e os projetos são custeados pela população e pela Instituição, o que já significa uma responsabilidade social e um novo papel na sociedade na qualidade de estudante, de professor ou de técnico – de cidadão.

Estudantes, professores, técnico-administrativos e a comunidade à qual estão vinculados, com seus projetos, estágios e trabalho, encontram pessoas, movimentos, novas culturas e idéias, acontecimentos inesperados, entidades, organizações e associações e, com

elas, cada um tece uma rede muito particular de combinações. Entretanto, “quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros” (DELEUZE, 1998, p.14). Durante esses caminhos, os quais povoam essa solidão, “as tribos que fazem prosperar e se inter-relacionar e as que eliminam” vão compondo a formação de sua própria subjetividade (op.cit, p.19).

Quando pesquisamos os processos de jubramento, essa “solidão e a forma de cada um combinar diferentes tribos dentro de si e a escolher como interagir com a fauna e flora”, tornam-se perceptíveis quando os sujeitos, inseridos nas três dimensões que investigamos, vão nos revelando a forma como estabeleceram suas prioridades, a sua rede de comunicações e a sua “relação com o saber”. Para nossa pesquisa, é significativo o fato de os sujeitos comporem o corpo de uma Instituição Federal de Ensino Superior que tem lutado pela qualidade e pelo caráter público da educação e para poder ser socialmente referenciada em uma proposta democrática de ensino.

Segundo Gauthier (1999, p.14), “pesquisar é criar *devires*, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades que não podem ser presas nas grandes máquinas estatais, geralmente binárias (tais como homem- mulher, branco- negro, adulto-criança etc). Para esse autor (op.cit., p.15), a pesquisa na área da educação requer a “captura recíproca” entre diferentes agenciamentos, que envolvem pais, professores, estudantes e procedimentos acadêmicos, para que um conhecimento novo possa surgir.

Para que o novo surja e haja criação, é necessário o que Deleuze denomina desterritorialização, processo em que os diferentes componentes se conectam, interagindo entre si e, nessa interação, deixando de se envolver apenas com o seu território, para entrar em contato com o que é do outro junto com ele, transmutam-se em algo que tem a ver com o que ocorre no momento dessa nova relação, configurando, assim, “a captura, a qual não é nem pacífica e nem é síntese. É a criação, difícil, de ‘outra coisa’, onde estão conectados corpos, idéias, energias habitualmente soltas. É a criação de novas intensidades, que geram novos conceitos. Esse processo é chamado desterritorialização” (GAUTHIER, 1999, p.15).

Ao expor como trabalhamos nosso referencial teórico-metodológico, mencionamos anteriormente as experiências – devir – encontro. Para tratar nossas fontes, procuramos nos

lembrar do que Larrosa nos ensinou em sua palestra (2002) sobre a educação, a linguagem e a diferença, ao enfatizar o valor da experiência, a respeito da qual nos referimos no segundo capítulo, e procuramos pensar o que é uma conversa, uma entrevista, um diálogo e para que servem. Para iniciar a apresentação das descobertas consideramos importante trazer o modo com que encetamos o tratamento com nossas fontes durante a pesquisa. Para que serve essa pesquisa, a quem se dirige e quais nossos objetivos relacionam-se com o que é proposto por Claire Parnet em “Diálogos” (1998), que se refere com “fazer rizoma” (GAUTHIER, 1999, p.15).

Existem linhas que não podem ser resumidas em trajetórias de um ponto e que fogem da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, devir-mulher que nem é homem nem é mulher, devir-animal que nem é bicho nem é homem. Evoluções não paralelas, que não procedem por diferenciações, mas que pulam de uma linha para outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas, mesmo se retomam em outro lugar, pulando por cima dos cortes significantes ... (GAUTHIER, 1999, p.15).

Ao trabalhar com processos de jubilamentos e das reprovações repetitivas, ponderamos que, de alguma forma, esses processos indicam-nos e fazem-nos pensar que alguma coisa diferente, provavelmente, aconteceu com esses estudantes para que fossem jubilados. De qual diferença se trata, não é possível saber, a não ser conversando com eles. Para compreender melhor o contexto e a realidade desses processos, foi necessário também conversar com as coordenações de curso e com os documentos oficiais, as entrevistas orais e os questionários, para analisá-los em relação a todo o conjunto dos processos educativos no Ensino Superior.

Assim como Michel Foucault, em sua obra “A ordem do discurso” (1996), Deleuze trabalha a diferença dentro dos discursos, das conversas, dos diálogos, e a aborda em seu livro “Diálogos” (1998) escrito com Claire Parnet.

É difícil “se explicar” – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. (...) A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, antes de se encontrar a solução. Nada disso acontece em uma entrevista, em uma conversa, em uma discussão. (...) O objetivo não é responder a questões, é sair delas. (...) É muito desagradável, sempre se voltará à questão para se conseguir sair dela. Mas sair nunca acontece dessa maneira. O movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca. Já se saiu, ou nunca se sairá. As questões estão, em geral, voltadas para um futuro (ou um passado). Mas, durante esse tempo, enquanto se gira em torno de tais questões, há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis.

(...) os devires são geografia, são orientações, entradas e saídas.(...) Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir. A vespa e a orquídea são o exemplo. A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura, pois “o que” cada um se torna não muda menos do que “aquele” que se torna. A vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea torna-se órgão sexual para a vespa. Um único e mesmo devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma “evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro”. (...) Os dois formando um único devir, um único bloco, uma evolução a-paralela, de modo algum uma troca, mas “uma confiança sem interlocutor possível” (...) em suma, uma conversa (PARNET, 1998, p. 9-11).

Como salientamos, encontramos em Giles Deleuze, Claire Parnet, Michel Foucault, Jorge Larrosa e outros, a possibilidade do ser humano divorciar-se de sua vontade de verdade e de apropriação do discurso do outro, por essa postura diante do outro, a qual nos ensinam, de uma evolução a-paralela, ou seja, a de deixar-se tomar pelo que acontece no momento em que se encontram. Além de qualquer pressuposto sobre o outro e sem nenhuma crença em um determinismo fatalista e concreto, despojando-se da ilusória crença de que se sabe algo acerca do outro, só dá para saber fazendo com ele um verdadeiro e genuíno encontro, uma experiência em aberto, um diálogo, uma conversa, na qual a versão de um e do outro se transladam e se transformam.

Ao mesmo tempo, ao contrário de autores considerados pós-modernos, defendemos o valor da história, da construção histórica, o valor do conhecimento e da educação para a evolução do homem e para seu aprimoramento, a participação nos processos sociais e políticos de forma crítica e ética, a qual só é possível com a consciência histórica, pela razão comunicativa e pela apropriação de determinados saberes e práticas e pelo exercício dos valores humanos. Não acreditamos, como os pós-modernos, ser o fim das metarranativas, mas um tempo para abordar a razão instrumental com criticidade e com compromisso ético diante da evolução da humanidade e de nosso planeta.

Procuramos a valorização de cada ser humano, de cada espécie de vida e da dignidade ao direito de bem viver; tomar a dialogicidade e a ação comunicativa tal como nos traz Habermas e também a consideração pelas diferenças, pela valorização da vida e dos sentimentos e formação das mentalidades, levando em conta a diversidade, pois muitos não sabem e nem lhes foram dadas condições para saber argumentar, e nem dominam os códigos

simbólicos, nos quais a linguagem de determinados grupos se faz preponderante e forma uma sociedade fechada.

Como defende Bernard Charlot, o homem é constituído pelo social, o sujeito é um conjunto de relações e processos, é um ser singular, e nascer é penetrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Para esse autor, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender: aprender para viver com os outros homens, para apropriar-se do mundo; para participar da construção de um mundo pré-existente e aprender em uma história que, ao mesmo tempo, é sua e se lhe escapa.

Bourdieu aborda, em seu trabalho “A Nova Vulgata Planetária”, a premência, em nosso tempo, de uma visão crítica, política e histórica dos próprios termos de linguagem, dos quais nos apropriamos, e saímos por aí falando sem nos interrogar sobre o que é que estamos pensando ou fazendo ao agir assim, pois para ele são os falsos conceitos: “flexibilidade, mundialização, tolerância zero, pós-modernos, minorias, etnicidade, identidade, fragmentação”, do qual estão nitidamente ausentes “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade”.

Para Bourdieu, é nesse imperialismo simbólico que os Estados Unidos encontram-se na posição de impor ao mundo um imperialismo cultural, uma violência simbólica que se apóia sobre uma relação de comunicação e é conduzida não só pelos partidários da revolução neoliberal, que, sob o manto da modernização, pretendem refazer o mundo, fazendo *tábula rasa* das conquistas sociais e econômicas, resultantes de mais de cem anos de lutas sociais e doravante desbotadas como arcaísmos e obstáculos à nova ordem neoliberal e aos produtores culturais que não questionam, nem refletem a gênese dos termos que usam e das atitudes que adotam.

Para Bourdieu, a verdadeira questão é o questionamento de como se dá o acesso aos instrumentos de reprodução, pois, segundo o autor, a “mundialização” não é uma nova fase dos proprietários do capitalismo, mas uma retórica invocada pelos governos para justificar sua subordinação voluntária aos mercados financeiros. Ele critica os multiculturalismos, por concebê-los como bancarrota do ensino público, por encobrirem essa crise, isolando-a artificialmente no microcosmo universitário e cooperando para a desresponsabilização do Estado.

Esses autores mostram-nos as relações de poder que interiorizamos acriticamente e que exercemos no cotidiano, buscando interagir apenas com aqueles que fazem parte daquilo em que conseguimos nos espelhar: a procura do idêntico a si mesmo e o medo do diferente, do outro, do “estranho”; uma espécie de busca da clonificação de idéias, horror à criação e ao surpreendente, como um reflexo distorcido e espelhado da internalização e alienação do homem a esses falsos conceitos.

Enquanto isso, não pensamos em valores humanos e valores da vida, não buscamos encanto e poesia, pilares de um verdadeiro compromisso humano e com a formação para a cidadania, no modo de fazer ciência e formar profissionais do futuro. Configura-se, desse modo, uma omissão de responsabilidades pela vida e uma crise de valores e da ética, no uso impensado desses falsos conceitos e em julgamentos precipitados, inclusive acerca das Instituições e de seus atores sociais; com distorção do sentido do que é priorizar o trabalho com a “coletividade”, ao desconsiderar a formação das subjetividades.

Assim, na primeira parte do terceiro capítulo, mostraremos os resultados a que chegamos por meio da análise dos históricos – acadêmicos dos estudantes jubilados na UFU até o ano de 2001, ali matriculados a partir da década de 1990. Apresentaremos uma leitura descritiva de algumas características das vidas acadêmicas desses estudantes, identificadas por meio da análise de seus históricos – acadêmicos, sendo contemplados os cento e trinta e quatro sujeitos indicados pelo levantamento realizado pela DICOA, e entremeamos essa apresentação com dados obtidos pela análise dos vinte e três questionários respondidos e das entrevistas orais. Usamos, para a compilação dos dados, o sistema “SPSS for Windows 10.0”.

Na segunda parte, examinaremos as suas respostas aos questionários e trechos de suas entrevistas, que abarcam a categoria de análise que criamos – “o lugar do percurso de vida do sujeito dentro da instituição” –, e serão fundamentadas nas quatro perspectivas: emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante e da sociologia do sujeito. Assim, alguns trechos das entrevistas dos gestores das áreas de ensino e dos coordenadores de curso, que se inseriram na categoria discutida, foram apresentados, articulados aos discursos dos estudantes.

Salvaguardamos a clareza de que cada um dos sujeitos pesquisados tem o seu próprio ritmo, suas concepções de vida e singularidade próprias, razão pela qual não nos propusemos a identificar um único perfil com base nos dados que obtivemos, mas alcançar, com nossa

análise, no cruzamento de suas respostas, tal qual na construção de um mosaico, uma compreensão mais ampla dos processos de jubramento, assim como do contexto social e político em que se processam, mais especificamente do contexto Universitário de uma Universidade Federal, dentro de uma proposta democrática e pública do Ensino Superior.

3.1. Históricos -acadêmicos, discursos e sujeitos: expressões de suas histórias na Universidade Federal de Uberlândia

A história da vida pessoal de cada um deixa marcas, ao mesmo tempo em que também é transformada pelos efeitos de suas próprias atitudes na condução da vida, e também expressa evoluções de um tempo, de uma época e da historicidade de sua cultura, de seus antepassados e das concepções que se revelam no modo como é tratado e considerado em seu meio sócio – político - econômico e cultural, e de como se constitui nas suas posturas com relação à coletividade e à sociedade em geral, como constrói a sua própria cidadania. Nesse sentido, podemos pensar e olhar os históricos – acadêmicos dos estudantes.

A abertura para que os históricos – acadêmicos sejam pesquisados e acessados via Internet, para que o estudante e o professor possam ter informações referentes à situação acadêmica do estudante, resguardando todo o cuidado ético para com esse, só começou a ser possível, a partir do avanço tecnológico ao informatizar os dados e oferecer sua leitura em sistema de redes, dentro das Universidades.

O histórico – acadêmico de cada um é uma marca pessoal, a qual o estudante carrega consigo, que deixa inscrita na Instituição. É, também, um modo como carrega as marcas de sua passagem por ela. Mas, saber quais foram os sentidos atribuídos à forma como desenhou o seu histórico e os efeitos deste no contexto maior, impeliu-nos ao envio dos questionários e a ouvir suas vozes nas entrevistas orais.

Em nosso estudo com relação à naturalidade, verificamos que: quarenta e sete (35,3%) dos estudantes jubilados são de Minas Gerais, trinta (22,6%) de Uberlândia, dezesseis (12%) de São Paulo, vinte e quatro (18 %) de Goiás, constando uma presença maior de ingressantes desses estados; e ainda encontramos estudantes provenientes do Paraná (3%), Mato Grosso (1,5%), Rio de Janeiro (1,5%) e Paraíba (1,5%); ficando os estados de Bahia, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins com um estudante, além de um

estudante –do convênio da UFU com outros países, natural da França. Portanto, percebemos, pela origem dos estudantes que nela estudaram e foram jubilados, que a UFU continua como referência em sua região e nas que ajudou a desenvolver.

Inicialmente, apresentamos o levantamento que realizamos a partir dos dados que constavam nos históricos, de respostas dos questionários, relacionadas com os dados obtidos nos históricos, e procuramos articulá-los a trechos de algumas entrevistas.

Encontramos setenta e sete estudantes homens (57,9%) e cinquenta e seis mulheres (42,1%), dentre os que foram jubilados no período que pesquisamos.

A maioria dos estudantes, setenta e cinco deles, ou seja, aproximadamente 56,4% fizeram o segundo grau em escolas de Uberlândia; oito (6,0%) não forneceram, nos históricos – acadêmicos, os nomes de suas escolas de segundo grau; cinquenta (37,6%) estudaram o segundo grau em escolas de outras cidades, dados aos quais chegamos de forma aproximada, pois os sujeitos não responderam a essa pergunta, fizemo-lo pelos nomes das escolas.

Ao fazermos um cruzamento de dados, examinando o nome da cidade de origem do estudante (em que houve a resposta de 100% deles), com o nome da escola de origem (94% deles responderam) e o resultado foi aproximado, verificamos que, se somente trinta estudantes (22,6%) são naturais de Uberlândia e 56,4% cursaram o segundo grau em escolas de Uberlândia e são naturais de outras cidades, podemos deduzir, fazendo a diferença entre essa duas percentagens (56,4%-22,6%), que 33,8% mudaram-se de sua cidade de origem ou deslocavam-se, todos os dias da cidade em que moravam, quando estudaram em Uberlândia para sua escola de segundo grau, o que é uma percentagem significativa.

Bourdieu em sua obra com Passeron, “*los estudiantes y la cultura*” (1967), defende a necessidade de considerarmos o percurso feito pelos estudantes até chegarem ao nível em que se encontram em seus estudos, valorizar suas trajetórias de vida e a sua capacidade de luta e aprendizagem.. Nessa perspectiva, priorizarmos a forma como se aplicam às atividades e a sua história.

Preocupou-nos, nesse sentido, investigar mais sobre como foi que se deu a trajetória desses estudantes até ingressarem na UFU e detectar, nas datas dos históricos – acadêmicos, o intervalo de tempo que esses estudantes gastaram entre o término do segundo grau e o ingresso no ensino superior. Obtivemos esses dados por meio de cento e vinte e cinco históricos - acadêmicos, pois, nos demais, esse dado não constava. Foi constatado que, dentre

esses, cinco estudantes (4%) ingressaram no ensino superior no mesmo ano em que terminaram o segundo grau; vinte e nove estudantes (23,2%) ingressaram após um ano do término do segundo grau; cinquenta e seis estudantes (44,8%) com um espaço de dois a quatro anos de intervalo entre o término do segundo grau e o ingresso no ensino superior; vinte e oito estudantes (22,4%) consumiram o intervalo de cinco a dez anos; e sete estudantes (5,6%) um intervalo de onze a quinze anos. Dentre estes últimos, seis ingressaram na UFU nos anos de 1990 a 1994, e um ingressou em 2000, via transferência externa, foi jubilado em 2001, por sentença de mandado de segurança desfavorável.

Esse dado demonstra que para muitos a entrada no Ensino Superior não se faz de forma fácil e rápida, pois a maior parte dos estudantes demorou mais de dois anos entre o término do ensino médio e seu acesso ao ensino superior, sendo que 28% deles demoraram mais de cinco anos para ingressar na Universidade.

3.1.1. “A Universidade não pode ser responsabilizada por todas as mazelas da sociedade, e o papel do Estado, como fica?”

Anterior ao ingresso no ensino médio, existe o ensino fundamental, e ambos sedimentam o futuro aprendizado dos estudantes. Castro (VEJA, 2000, p. 20) explana que “no ensino fundamental está o cerne de tudo o mais que sai errado em nossa educação. (...) Mas, na década passada, deu-se uma grande revolução: de catastrófica (para um país com o nosso desenvolvimento), a educação passou a medíocre”. Para ele, “com a modernização econômica e a globalização, sem o 1º grau não há emprego estável e sem o 2º grau não há emprego razoável”.

Dentre os cento e trinta e quatro estudantes que foram jubilados, dos vinte e três que responderam aos questionários, treze (56,5%) consideraram que o ensino fundamental (1º grau) e o ensino médio (2º grau) contribuíram para o seu ingresso no ensino superior, e nove deles estudaram em escolas públicas e quatro em escolas particulares; enquanto dos outros dez (43,5%) que assinalaram que não contribuíram, oito estudaram em escolas públicas e dois em escolas particulares.

Fica evidente, dentre os jubilados que responderam ao nosso questionário, a predominância dos estudantes oriundos das escolas públicas, totalizando dezessete, que representam 73,9%, e seis (26,1%) que vieram do sistema particular de ensino.

Entretanto, a consciência do valor da relação entre a escolarização prévia ter ocorrido e ter sido escola pública ou particular, depende, a nosso ver, muito mais de como os sujeitos se posicionaram frente ao ensino e como foram capazes ou não de compreender as relações sociais, identitárias e epistêmicas que estabeleceram com o saber. Afinal, mais de 50% dos estudantes que foram jubilados na UFU, nesse período pesquisado, fossem da rede pública ou da rede particular do ensino, valorizaram a contribuição do ensino fundamental e médio para o seu ingresso no ensino superior.

Julgamos importante analisar as seguintes respostas de alguns deles, por serem comuns às outras e guardarem entre si alguns pontos de contradição e divergência, que, segundo nossa análise, podem nos aproximar do que significa o aspecto subjetivo e complexo relacionado à “relação com o saber”, por parte desses estudantes, quando expressam a contribuição do ensino fundamental e médio para o seu ingresso no ensino superior :

— “Contribuíram. Na ocasião, o ensino era de boa qualidade. Estávamos todos bem preparados para o ingresso na universidade” (William, 34 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilado em 2001).

— “Contribuíram. Porque na minha época o ensino era diferente com maior rigidez e dedicação por parte dos professores. Eu prestei vestibular, sem fazer cursinho, um ano depois de terminar o magistério” (Luciana, 33 anos, casada, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

— “Contribuíram. Na época, o ensino público ainda era bom” (Silas, 35 anos, casado, Paraná, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

— “Trabalhava de tarde até à noite. A qualidade na sala de aula compensava a indisponibilidade para estudar” (Aldo, 31 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes frequência, jubilado em 2000).

— “Não contribuíram. Estudava à noite em escolas públicas, e, às vezes, precisava faltar, e a qualidade de ensino era inferior” (Chaves, 31 anos, casado, Goiás, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilado em 1998).

Podemos observar, nas respostas de William, Silas, Luciana, Aldo e Chaves, que existe uma concepção de que o ensino público era bom há algum tempo, mas não agora. Eles abordam a qualidade do ensino como fator para terem sido preparados ou não para o ensino superior. Ao mesmo tempo em que Aldo elogia o ensino e diz que sua qualidade o ajudava a compensar o cansaço, Chaves já culpa o ensino público associado ao fato de que também trabalhava. Nessas duas posturas diferentes face ao ensino, percebemos que há um fator relacionado com a relação que cada um estabelece com o saber. Eles se referem, portanto, a uma “relação social com o saber”, ao explicar que, na sua época, o ensino público ainda era bom ou ruim, o que mostra um pouco de sua concepção da história do ensino público e que o ensino ter sido bom ou não foi um fator importante para ingressarem na Universidade, mas a sua figura do aprender é construída tendo por referência algo bem mais amplo, externo a si próprios, e que os afetou, que é a qualidade do ensino.

Juliano e Senhor X também se colocam como receptores passivos dessa contribuição do ensino, tecendo críticas a este.

— “O ensino fundamental, na escola pública, sim. O ensino médio, não, a escola particular não exige muito do estudante” (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

— “Não contribuíram. Tudo transcorreu como se não tivesse uma faculdade depois; todos completamente despreparados para nos orientar para tal” (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

Por outro lado, encontramos estudantes que têm a si mesmos, com suas expectativas e valores próprios, como a referência para avaliar se o ensino fundamental e o ensino médio contribuíram ou não para seu ingresso no ensino superior. Esses caracterizam uma relação identitária com o saber. Ana Luíza e Cynthia nos dão respostas totalmente diferentes, tendo por base o tempo que demoraram a ingressar na UFU e não a qualidade do ensino, o preparo dos professores ou os conteúdos. Com nos traz Bernard Charlot (2000), toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional, a qual é parte integrante da dimensão identitária, e aprender faz sentido por referência à história do sujeito.

— “Contribuíram. Porque fiz apenas um ano de cursinho” (Ana Luíza, 33 anos, casada, Minas Gerais, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilada em 2001).

— “Não contribuíram. Porque no primeiro vestibular, não fui aprovada, só no

segundo” (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Em contrapartida, existem aqueles que se responsabilizam pela apropriação do saber e estão engajados no processo de aprendizagem, de uma forma intersubjetiva, ao garantirem um certo controle de seu desenvolvimento pessoal e demonstrarem que “a relação com o saber é algo que se constrói” (CHARLOT, 2000).

— “Contribuíram. Se houve dificuldade não culpo o ensino, creio que outras questões como despreparo e insegurança em relação à vida e ao futuro, sonhos, fora a realidade acadêmica, pesam mais” (Silene, 31 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada no ano de 2000).

— “Contribuíram. Porque não dependia só daquilo que os professores ensinavam, buscava outros meios para poder enfrentar o vestibular” (Igor, 39 anos, solteiro, Mato Grosso, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 1993).

Consideramos importante pesar que os discursos dos coordenadores, dos gestores do ensino e dos estudantes demonstram-nos que muitos estudantes têm ingressado no ensino superior sem os conhecimentos básicos, necessários ao seu curso.

No artigo de Castro (VEJA, 2000, p.20), é ressaltado que estamos precisando lidar com os erros mais complexos e que não são visíveis a olho nu, tornou-se necessário “melhorar a administração, aprender a prestar contas, aumentar o controle local e a eficiência e, o que é mais difícil, mudar comportamentos. Acima de tudo, é preciso aprender a lidar com a multidão de estudantes mais pobres hoje matriculados em todos os níveis do fundamental”.

Em Veja (fev.2001, p. 68), é apresentada uma “tabela que diz tudo: Quanto mais se estuda, maior é o salário e menor é a taxa de desemprego”. Nesse artigo, é digno de nota o levantamento em 2001, o qual demonstra que “entre os trabalhadores brasileiros, 65% só chegaram até os primeiros quatro anos do ensino fundamental, que é concluído em oito anos” e “só 11% dos jovens em idade de freqüentar a universidade estão matriculados. É um padrão muito baixo entre os vizinhos latinos”.

Há, nesse artigo, dados que afirmam que, no Brasil, a taxa de desemprego é menor para quem fica mais tempo na escola, pois, até para cargos simples, como camareira de hotel, tem sido exigida qualificação e prontidão para treinamento em línguas. Portanto, segundo seu autor, “o investimento em educação contribui para gerar as inovações realizadas por gente

educada e para o enriquecimento do país, pois a partir do momento que o povo é qualificado, atrai mais investimentos”. São citados a Coréia do Sul, a Nova Zelândia e a Espanha, e a Irlanda, cujos governos mantiveram-se fiéis a um mesmo programa de metas e injetaram volumes pesados de dinheiro no sistema educacional, conseguindo mão-de-obra qualificada e contribuindo para o enriquecimento e inovações no seu país.

Em contrapartida, outro artigo intitulado “Reforma Universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais” (*Folha Dirigida do Rio de Janeiro*, 16.dez.2003) revela como está a economia no Brasil:

Segundo o IBGE, o rendimento médio da classe trabalhadora caiu 11,6% de dezembro de 2002 a outubro deste ano. No mesmo período, ainda segundo os dados oficiais do IBGE, o desemprego aumentou de 10,5% para quase 13%. A economia está estagnada e sufocada pela dívida pública, cujo principal já ultrapassa metade do PIB, sendo que o pagamento efetivo dos juros corresponde a 10% de toda a riqueza anualmente produzida. Em 2003, as despesas com o serviço da dívida pública mais do que dobraram em relação a 2002, tendo superado em 22,5% todos os gastos da Previdência Social (LEHER, 2003).

Segundo um dos sujeitos pesquisados por nós, gestor de área acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia relacionada ao ensino, o Estado, em nosso país, tem se isentado da responsabilidade de investir na qualidade do ensino fundamental e médio. Com isso, “imputam à Universidade as responsabilidades pelas mazelas da sociedade” e são criados mecanismos, em sua estrutura, como as cotas para raças diferenciadas e a inclusão de surdo-mudos, para mascarar essas distorções do desinvestimento do Estado na qualidade da educação pública, especificamente, no ensino fundamental e médio.

Essa é uma grande visão que tem que se ter, tem que fazer o melhor possível para incluir todas as pessoas, isso para mim é obrigação do Estado. Agora, ficamos nós aqui, na Universidade, com esse pesado fardo, de querer corrigir os problemas que não são nossos, que são criados, muitas vezes, pelo próprio Estado, por falta de investimento, etc., e isso eu falo a todo o momento, lá no ensino médio, lá na família, lá no Ensino Fundamental, e aí a universidade, como se fosse a dona do mundo: “não, isso dá para eu intervir, eu vou intervir aqui”, não consegue intervir. Gente, concordo, tem que ter oportunidades sim, mas isso já é desvirtuado, não é obrigação da universidade corrigir a sociedade nesse ponto. Claro que ela contribui para o aperfeiçoamento da sociedade, é função precípua dela, mas nesse grau de intervenção, você querer corrigir a desigualdade social, os problemas políticos de falta de investimento, de pobreza, de miséria, através do turno de funcionamento dos seus cursos, isso é utópico, além de descabido; será que o curso, então, em que são necessárias atividades no período integral, o próprio curso tem que abrir mão disso tudo em prol do aspecto social? Por mais que eu defenda o aspecto social, eu acho que eu sou do campo progressista, etc., mas calma lá. A mesma cobrança nos é feita no PAIES e no vestibular, no caso do ensino médio, cotas para a

escola pública, cotas para afro - descendentes. Não resolve o problema. Essa solução o Estado não quer encarar, é atuar lá no problema de fundo; invista na escola pública, corrija as distorções sociais (Gestor de área acadêmica relacionada ao ensino na Universidade Federal de Uberlândia).

Este depoimento leva-nos a pensar que jubilações em uma Instituição Federal de Ensino Superior significa um compromisso com políticas de inclusão, mas é fundamental inquirir criticamente sobre a responsabilidade do Estado em seus investimentos para a educação, de modo que a Universidade não seja responsabilizada por áreas e lacunas que não são do ensino superior, mas do ensino médio. Ainda mais porque o ingresso nas universidades públicas tem sido cada vez mais concorrido, enquanto aumenta o número de instituições particulares de ensino superior no país.

Observa-se que no conjunto das IES houve uma diminuição na relação candidato/vaga, o que pode ser atribuído à grande expansão de instituições e cursos e ao aumento de vagas existentes nas IES existentes. Como um todo, é possível inferir que ficou mais fácil ingressar na educação superior, no entanto, é importante lembrar, que tal inferência não se sustenta junto as IES públicas e gratuitas; com efeito, enquanto a relação candidato/vaga nas IES privadas decresceu de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002, nas IES públicas esta relação vem crescendo ano a ano desde o início da década de 90, chegando hoje a 8,9 candidatos por vaga, incluídos aí todos os processos seletivos. O impacto dessa democratização quantitativa sobre a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão deve passar a ser objeto de reflexão por parte de todos os interessados. Se o objetivo do País é a democratização com qualidade, é fundamental então que sejam consideradas as implicações desta constatação sobre as estruturas curriculares, métodos e técnicas de ensino e pesquisas sobre os instrumentos de avaliação (CENSO 2002, INEP).

Nesse sentido, investigamos como se deu o ingresso dos cento e trinta e quatro estudantes que foram jubilados na Universidade Federal de Uberlândia, quais os possíveis reflexos dessa sobrecarga de demanda na Universidade Pública em relação à qualidade acadêmica, revelados nos discursos dos sujeitos que foram entrevistados e dos que responderam aos questionários.

3.1.2. O ingresso na UFU e a reversão de expectativas

Dos cento e trinta e quatro estudantes de nossa pesquisa, cento e dezenove, o que corresponde a 89,5 %, ingressaram na UFU nos anos de 1990 a 1994, destes cinquenta (40%) ingressaram em 1991 e 1992; os outros quatorze estudantes (10,5%) ingressaram de 1995 a 2000.

Dentre esses, noventa e seis (72,2%) ingressaram na UFU via vestibular, trinta e um (23,3%) ingressaram por processos de transferência, quatro (3%) por exame de suficiência para portador de diploma, um (0,8%) por convênio, um (0,8%) não respondeu. Dos estudantes transferidos, 14,9%, ou seja, vinte estudantes ingressaram por transferência externa; seis estudantes (4,5%) ingressaram por transferência interna e 3,7%, que correspondem a cinco alunos, ingressaram por transferência ex-officio.

O Censo da Educação Superior 2002 (Sistema de Avaliação da Educação Superior/ Brasília - DF, out.2003) ressalta que, embora o ingresso de estudantes via vestibular tenha crescido bastante nos últimos anos, fica evidente também que cresceu, vertiginosamente, o ingresso por outros processos seletivos, como Enem, PAIES, transferências internas e externas, retorno de graduado etc., “indicando uma mudança de cultura no *campus* e levando à inferência de que estamos diante de um acelerado processo de dessacralização do vestibular”.

O Censo 2002 constata, pelo seu levantamento realizado em todas as IES do Brasil, que, atualmente, dentre os estudantes com mais de 24 anos que ingressam no Ensino Superior, 21,9% têm mais de 30 anos e 6,4% têm mais de 40 anos, o que indica a presença de estudantes mais velhos nos campi.

É provável que este fenômeno tenha várias explicações, entre elas a crônica defasagem idade/série na educação básica e a crescente ampliação das vagas na educação superior e na flexibilização dos processos seletivos – o que tem facilitado o retorno aos estudos de muitos que então se viam excluídos pelo elevado nível de competição por uma vaga no vestibular (CENSO 2002).

Pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ INEP, Censo de 2003, menos de 20% das vagas de graduação do país são de universidades públicas. De acordo com relatório do órgão, a quantidade de vagas oferecidas em todo o país já corresponde a 86% do número de concluintes de ensino médio (1,8 milhão em 2001), mas somente 17% são gratuitas. O número de vagas oferecidas nos vestibulares no Brasil cresceu mais de 200% nos últimos anos, passando de 517 mil, em 1991, para 1,6 milhão, em 2002. Mais de 72% delas concentram-se em duas regiões do país: Sul e Sudeste.

Em nossa pesquisa, os cento e trinta e quatro históricos, que nos foram fornecidos pela DICOA, apontaram que 0,8% dos estudantes que ingressaram na UFU a partir da década

de 1990 e foram jubilados até 2001 tinham a idade de 17 anos; 61,6% entre 18 a 22 anos; 27,8% entre 23 a 30 anos; 6,7% entre 31 a 39 anos e 2,3% de 40 a 52 anos, sendo que 0,8% (um dos históricos) não trazia essa informação (10, 8% acima de 30 anos, totalizando 38,6% acima de 22 anos).

O intervalo de tempo em que cento e trinta e um dos estudantes pesquisados por nós realizaram sua graduação, durante o ingresso na UFU até serem jubilados, no período que investigamos, foi mais significativo de sete a nove anos, no qual foram identificados noventa estudantes (68,7%); dezoito estudantes (13,7%) ficaram pelo período de um ano a cinco anos e seis meses na UFU; dezesseis estudantes (12,3%) permaneceram durante seis anos a seis meses; sete estudantes (5,3%) foram graduando por um período de nove anos e seis meses a dez anos e seis meses.

Esses dados demonstram que a maioria dos estudantes jubilados permaneceu na instituição por pouco mais do que o tempo normal a lhes ser concedido, e apenas sete ficaram por um período mais prolongado. Isso pode indicar que, justamente por serem um número não significativo estatisticamente, a instituição universitária pode desenvolver mecanismos para melhorar a qualidade de rendimento do tempo desses estudantes, enquanto realizam a sua formação, como cidadãos e futuros profissionais, sob a sua orientação.

Ou seja, tornou-se necessário ouvir desses sujeitos também qual a perspectiva que adotam em seu papel de estudantes de uma IFES, e qual noção ou sentido atribuem aos investimentos gastos em sua educação e em sua vida, por si próprios e pelos orçamentos da União, durante esse tempo prolongado, de que modo se dedicam aos estudos e estabelecem as suas prioridades.

Ao fazer esse levantamento, encontramos respaldo também nos resultados apresentados pelo resumo técnico do Censo 2002, que nos estabeleceram a respeito da relevância social de nosso estudo, por valorizar a necessidade de pesquisas nessa área.

No ano que passou, as IES brasileiras registraram a formatura de 466.260 estudantes. Destes, 315. 159 (67,6%) concluíram os seus estudos em instituições privadas, em perfeita compatibilidade com os 69,7% de participação do setor no número total de matrículas. Se considerarmos, no entanto, que o número de ingressantes em 1999 foi de 787.638, verifica-se que 59% dos ingressantes concluíram os seus curso no tempo mínimo. Se analisarmos a relação entre as gerações de ingressantes a partir de 1991 e a dos concluintes até 1999, verificamos novamente que cerca de 40% dos ingressantes não

conclui os seus estudos no tempo mínimo previsto. A razão para essa demora, que podem ser em muitos casos traduzidas como retenção, evasão e mesmo simples mobilidade natural dos indivíduos, precisam ainda ser cuidadosamente estudadas (CENSO 2002).

Em nossa pesquisa na UFU, os cursos que mais acusaram estudantes jubilados matriculados a partir da década do período de 1990 a 2001 foram: Faculdade de Gestão e Negócios com 13 estudantes (9,75%); Engenharia Civil com 11 estudantes (8,0%); Artes Plásticas com 8 estudantes (6,0%); Geografia e Letras com 10 estudantes cada (totalizando 15%); Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Direito, Educação Artística, Engenharia Mecânica, História, com 7 estudantes cada (totalizando 31,5%); Psicologia com 6 estudantes (totalizando 4,5%); Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Matemática e Química com 4 estudantes cada (totalizando 15%); Pedagogia com 3 estudantes (2,0%); Educação Física com 2 estudantes (1,5%); Agronomia, Decoração, Engenharia Química, Filosofia, Física, Medicina Veterinária, Medicina, Odontologia, Pedagogia com 1 estudante (totalizando 6,75%).

Dos vinte e três estudantes que responderam aos questionários, nove (39,1%) ingressaram no ensino superior por meio de um único vestibular, outros treze (56,5%) precisaram de outras chances, e um (4,3%) não respondeu. Entre quatorze deles, dez (43,4%) prestaram dois a três vestibulares, dois (8,6%), quatro a cinco, e os outros dois precisaram de oito vestibulares; nove (39,1%) não responderam.

O turno do curso mostra uma distribuição pela qual a maior parte dos que responderam aos questionários ingressaram em cursos de um único período, matutino (4,3%), diurno (8,7%), noturno(43,5%), totalizando 56,5% dos estudantes; e 43,% em curso de período integral.

O ingresso na UFU pelos estudantes, pesquisados por nós foi maior no primeiro semestre, dos anos de 1990 a 2000, uma vez que é nesse período que ocorrem as inscrições para o vestibular de todos os cursos da UFU, e, no segundo semestre, não são abertas inscrições para o vestibular para todos os cursos. Foram oitenta e seis estudantes (64,7%) que ingressaram no primeiro semestre e quarenta e sete (35,3%) no segundo semestre.

Uma questão, que consideramos importante por influenciar o desempenho dos estudantes e contribuir com o seu jubramento, refere-se às prioridades que os estudantes estabelecem para escolher as suas profissões, visto que a realidade do curso, das verdadeiras

habilidades exigidas e da sua prática, muitas vezes, não são do seu conhecimento. Assim, ao ingressar na Universidade, sofrem uma reversão de expectativas, o que pode afetar o futuro desempenho.

Na questão 08, de múltipla escolha, do questionário (em anexo), trabalhamos com as prioridades mais apontadas pelos sujeitos pesquisados, levantamento que fizemos por contar, nas tabelas todas, quais se destacavam. Fazendo a somatória de todas as tabelas relacionadas com o item motivos – prioridades para a escolha do curso, o item “Por livre escolha”, o mais escolhido, foi motivo da escolha pelo curso por treze estudantes (56,5%); assim como a possibilidade de trabalhar enquanto estudava e outra prioridade foram marcadas por dez estudantes (43,5%); 30,4% optaram pelo curso devido à busca de cultura geral; maior facilidade de ingresso (26,1%) foi o motivo da escolha de seis estudantes; a possibilidade de exercício criativo da profissão por cinco estudantes (21,7%); e quatro (17,4%) marcaram “amigos aconselharam”. Somente dois estudantes assinalaram “orientação vocacional” (8,7%).

Como primeira prioridade para a escolha do curso, os vinte e três marcaram suas respostas. Dez estudantes (26,1%) apontaram como a opção “outras prioridades”: “vocação para arte (artistas na família)”; “transferência”; “era o que eu queria por lidar com questões como desenho e fotografia”; “prestígio da UFU e moradia com familiar”; “por gostar muito de trabalhar com crianças, adultos, adolescentes”; “afinidade e gosto pela área”; “para conciliar trabalho e horário da universidade”; “porque é o que eu sempre gostei de fazer, por amor”; sete (30,4%) marcaram a op o “por livre escolha” e três (13%) “pela possibilidade de exercício criativo da profissão”. Portanto, como preponderante na primeira prioridade, ficaram “por livre escolha” e “outras prioridades”, que, juntos, totalizam 69,5% sujeitos que ingressaram tendo em vista a profissão em si. As outras marcadas foram “maior facilidade de ingresso(via vestibular)” (8,7%), “possibilidade de trabalhar enquanto estudava”(8,7%), “possibilidade de ascensão social e profissional”(4,3%), “dava mais prestígio”(4,3%), “busca de cultura geral”(4,3%).

Com a segunda prioridade, começam a aparecer outras op es “conselho familiar” e “amigos aconselharam”; na quarta surge “dava acesso a outra carreira”; e, como quinta e sétima prioridade, aparece a orienta o vocacional.

Por nosso levantamento, destaca-se, portanto, a necessidade de o estudante escolher “por si mesmo” (livre escolha) e pela possibilidade de trabalhar enquanto estudava. Mas, o que eles imaginavam ser o curso e ser possível dentro dele, foi, de fato, o que encontraram? A categoria do trabalho começa a aparecer e sobre ela tecemos comentários mais aprofundados em “complexificação dos sentidos do saber”.

Nesse sentido, alguns sujeitos que entrevistamos contam-nos como vivenciaram essa questão, e transcrevemos, em seguida, para que seus discursos possam auxiliar outros a repensarem esse aspecto.

Referindo-se à desclassificação (1988, Escritos de Educação, p.162), Bourdieu alude ao “desencantamento” dentro das perspectivas da escola, e aborda o tema do “destino social” e do que expressam os que são desclassificados em sua posição e capital social, econômico e cultural, e em sua forma de expressar-se diante da atual desvalorização de diplomas e cargos, mas também, no caso de nossos sujeitos, de seus investimentos para a escolarização e para com a vida. Podemos perceber esse desencantamento no despreparo e reversão de expectativas, aos quais os professores e os estudantes se remetem.

Um dos coordenadores, em sua fala, reporta-se às dificuldades tanto da Universidade, quanto dos estudantes, ao escolherem o curso universitário em acompanhar, de forma ágil, a realidade das transformações nas profissões do mundo contemporâneo. Vivemos em um tempo no qual as profissões mudam de performance aceleradamente, com as rápidas e imprevisíveis alterações da economia mundial, as inovações tecnológicas que se inserem em todas as áreas, e, nos próprios fluxos das profissões, de seus estatutos e das suas práticas. A forma como trabalha um profissional de uma determinada área atualmente, assim como a importância de seu trabalho, de acordo com os valores sociais dominantes, podem transformar-se rapidamente.

Nesse aspecto, também com relação ao preparo dos professores, Sacristán (2002, P.83) afirma que a “entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência e, sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”.

Em nosso Curso de Ciências Humanas e Artes é um pouco diferente, porque normalmente grande parte dos estudantes ingressa, sem saber o que está fazendo. Acho que não é só no Brasil, é no mundo inteiro, principalmente nos países de terceiro mundo,

quando você entra nesse Curso de Ciências Humanas e Artes você tem uma idéia de que seja uma coisa; depois que você ingressa no curso, tem outra. O maior problema no campo do Curso de Ciências Humanas e Artes é que nós estamos vivendo a pós-modernidade ou a transformação da sociedade de uma forma violenta e dos seus próprios conceitos, e isso reflete em relação ao pensamento humano e à própria produção. Em nosso campo de atuação, além de já existir uma barreira muito grande em relação aos profissionais da área do nosso Curso dentro da sua realidade contemporânea e de seu público; isso é muito forte, mesmo entre os próprios profissionais. Existe a nossa dificuldade de acompanhar o que está ocorrendo no mundo e ter uma linguagem com esse momento histórico nosso, em que as coisas estão correndo. Principalmente de vinte anos para cá, se já havia nos países subdesenvolvidos uma dificuldade de trabalhar esse diálogo da compreensão do estudante em relação ao trabalho moderno, contemporâneo, hoje é mais sério. Então, se é difícil para o professor, quanto mais para o estudante, uma vez que entra no curso e nós temos que desmontar todo um conceito que ele tem da profissão e de como atuar dentro dela. Então, o estudante tem que passar por uma verdadeira transformação aqui dentro, para saber exatamente o que está querendo. Nos primeiros anos do curso, a gente tenta, inclusive, conscientizar que não é nada daquilo que ele está pensando. O que é o nosso Curso de Ciências Humanas e Artes? Em um país, no qual a formação em nossa área não é o forte dentro do discurso, não tem essa tradição dentro da família, é completamente diferente da Europa. Então, há um primeiro choque; saber o que ele está fazendo, isso pode ferir a expectativa; mas, por outro lado, como não é curso difícil de entrar, a concorrência não é tão grande, entram estudantes também porque encontraram essa facilidade. E o estudante entra sem saber a diferença entre bacharelado e licenciatura (Coordenador de curso da área de Ciências Humanas e Artes, 19/11/2003).

Nas vozes dos estudantes, sobre a sua reversão de expectativas, também podemos notar as influências da realidade exposta por esse coordenador também nos outros cursos, pelo relato de suas decepções em relação às metodologias dos professores e ao “desaparecimento” de muitos dos que eram conceituados e bons para ensinar; as greves e as ameaças à Universidade pública, interferindo no ingresso e motivação dos alunos; o material caro usado mesmo em uma universidade pública, o que denota o desmonte da máquina pública pelo governo, pois faltam os materiais básicos – “tudo lá é caro”; a dificuldade em conciliar estudo universitário e trabalho; a realidade dos cursos, muito diferente do que “imaginavam” que seria, e de que sua escolha baseou-se em “fantasia”, foi fruto de “imaturidade”.

O curso não era o que eu esperava, porque parece que faltavam professores; que era o que eu buscava. Na minha época, eles falavam “tinha um professor aqui que era bom demais, referência na área, e foi para não sei aonde”; “Tinha um professora aqui que era ótima”. Cadê ela? “Foi para outro curso”. Ai eu já estava lá no meio, e eu falei:— Vou ter que fazer. Encontramos ainda alguns professores experientes, mas apenas para segurar a gente lá; sem eles, aí você para um pouco o curso. E quando você chega lá de volta, tem um ex-colega seu dando uma de professor, daí você fala: —Então, o curso não é nada Porque tem aquela idéia do governo querendo desestruturar a UFU e sempre tinha isso “vai acabar com a UFU, vai acabar com a UFU” e até hoje “vai acabar com a UFU” e a UFU está viva até hoje. Então, você já fica no suspense lá dentro e o dinheiro para fazer todas aquelas coisas, era de dia que eu tinha para trabalhar e estar correndo atrás

das coisas, eu tinha que estar trabalhando porque senão à noite, eu não tinha nada para fazer, daí a coisa pegava porque sem material você não faz nada o nosso curso, tudo a ser usado lá é caro (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes , jubilado em 2001).

Senhor X foi um aluno com a necessidade de priorizar o trabalho; e, ao ingressar na UFU, precisou de muita esforço para assistir as aulas, que nem sempre eram com os professores que idealizavam. Senhor X percebeu que a UFU enfrentava lutas políticas, e, embora sem compreender muito bem o que acontecia, ficou confuso, sentiu-se desmotivado diante da falta de dinheiro e de horário disponível para as disciplinas, além da falta dos professores experientes, pelo quais ele ansiava, e acabou sem entusiasmo pelo curso.

O relato do Senhor X faz-nos pensar nos pressupostos da perspectiva democratizante, em que os alunos também participam das questões administrativas, as comunicações se dão em rede e o indivíduo é tratado como sujeito digno de ser ouvido e considerado em todos os instantes de sua vida; com a comunicação constante entre os alunos e os professores.

Nesses depoimentos, os ex-alunos comunicam-nos a sua desinformação sobre a realidade de uma Universidade, o que denota a distância da Universidade com a sociedade, e esse aspecto interfere na qualidade da relação estabelecida entre o estudante e a universidade em decorrência do qual pode vir a ter repercussões em sua aprendizagem durante a vida acadêmica do estudante, em sua constituição como sujeito social, participante da comunidade da qual faz parte.

Cynthia desconhecia a realidade da profissão escolhida. Ela fez sua escolha profissional baseada nas atividades de seus familiares, assim como Augusto. Assim, ao se depararem com a realidade prática e teórica dos cursos, foram surpreendidos.

Eu entrei na universidade em 90 foi o meu primeiro vestibular, fiz o terceiro colegial, e na primeira tentativa de vestibular. Passei para curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia. Eu tenho em casa uma irmã que é engenheira elétrica, e sempre tive muita vontade de mexer com isso. Eu imaginava que o curso era uma coisa, mas, na realidade, em todos esses anos como graduando, vejo que o curso é outra coisa, eu imaginava que ia ser um curso e é outro na verdade (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilado em 1999).

Eu tinha na família também tios que eram empresários, então aquilo para mim era “nossa eu vou ser empresária” e fazia planos e projetos em longo prazo, mas eu não sabia dessa realidade, o que é a realidade da faculdade, das matérias e a realidade da profissão do administrador também que é muito dura, que não é uma profissão fácil você tem muito stress, você sofre muita pressão por parte da pessoa que te emprega, as empresas são em um ambiente muito competitivo, e eu não tinha noção dessa realidade. Só depois,

quando eu tive a oportunidade, fiz estágios e tive contato com esse ambiente, aí eu percebi e falei: — “Não é isso, não funciona assim”. Eu desenhei uma situação, uma realidade que não era aquela que eu estava vivendo. Eu acho que foi por isso que eu demorei tanto para cair na real, e perceber que não era o curso que eu queria. Então, o que eu penso que aconteceu comigo, é que tomei uma decisão imatura com relação à escolha do curso, baseada em uma realidade que eu fantasiei: “eu vou ser uma administradora, eu vou ter sucesso, eu vou ter emprego, eu vou ganhar muito dinheiro”, e não era aquilo, eu tinha dezoito anos quando eu fiz vestibular (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Ainda que Cynthia diga que não era o curso que queria, é interessante saber que ela participou da festa de formatura, e somente depois que lhe foi negado o terceiro pedido de dilação de prazo é que resolveu procurar outro curso de abrangência bem diferente desse em que foi jubilada, pois não pretende voltar a fazer outra graduação na UFU. O que nos parece é que, embora tenha perseguido seu projeto de se formar e ingressado em outro curso em uma instituição particular de ensino superior, o jubramento ocasionou um desmonte em suas aspirações iniciais.

Augusto continua dinâmico, atuante em atividades correlacionadas à própria profissão, mas esse primeiro impacto ocasionado pelo jubramento marcou-o e influenciou o seu desempenho futuro. Era como se as disciplinas fossem teóricas demais e desvinculadas da prática, a qual ele continua a exercer, com êxito em suas atividades. Já é um bom profissional dentro da área do curso, mas continua como graduando, por ter sido novamente aprovado no primeiro vestibular, em que passou após o jubramento, porém ainda acha o curso muito teórico.

Maria já estabelece uma outra relação de sentido entre a sua escolha pelo curso e o seu descontentamento, como as dificuldades com os textos, um começo pós-greve, mas não sabia o porquê da greve, sabia dizer que o ingresso foi “traumático” em função desse momento político, em função do qual houve um excesso de textos, e a sua constatação de estar em busca de algo que não encontraria no curso. Em seu discurso, ela procura algo de ordem mais pessoal do que profissional ou de inserção política propriamente, a sua escolha se faz em uma outra perspectiva. Juliano também esboça uma relação com a Universidade e sua escolha pelo curso semelhante à de Maria.

As dificuldades que eu tive foram desde que ingressei na Universidade. Foi um período pós-greve, a greve foi de 3 a 4 meses; as aulas começaram em novembro, logo no 1º Período. E foi aquela coisa de muito trabalho; tive choque com alguns problemas pessoais e familiares; e, desde o começo eram muitas disciplinas, muito trabalho em

grupo. Foi bastante conflituoso, pesado, com sobrecarga de textos. Eu já comecei batutando para conseguir cumprir a carga horária, dar conta do trabalho. Vocês devem saber, depois da greve, não tem como ser diferente. Foi aquele começo, assim, de praxe. Tive choque, mas eu pensava que superava, com o passar do tempo, com as pessoas também, ia convivendo. Não estava me identificando com o curso, comigo mesma, com aquele mundo novo, porque eu estava buscando algo, buscando alguma coisa, e eu não estava encontrando dentro do curso (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas Artes, jubilada em 1998).

Portanto, os sujeitos trouxeram questões pertinentes aos diferentes fatores para essa reversão de expectativas, tais como a expectativa que construíram sobre o curso, muitas vezes, ancorada em uma percepção fantasiosa, relacionada ao mundo interno do sujeito; os problemas administrativos e financeiros da própria instituição; as dificuldades financeiras do próprio estudante, que não sabia que teria que fazer tantos gastos em uma Universidade Pública; o desafio de conciliar trabalho e as atividades e horários exigidos pelo curso; a descoberta de que não tinham o “perfil necessário para a profissão”; as dificuldades com os conteúdos das disciplinas em contraposição com a facilidade que encontravam na prática e no trabalho. Desde o seu ingresso, eles já configuravam diferentes formas de estabelecer a relação com o saber. Para compreender melhor tais processos foi necessário investigar com mais profundidade suas respostas.

Campos (2001, p.66) cita “os critérios apresentados pela “*Comissão Nacional de Estudos sobre Evasão*”, organizada e instituída pelo MEC, que “separa analiticamente, a partir de estudos teóricos e quantitativos, as possíveis causas da evasão”, organizadas em fatores referentes às características individuais do estudante; fatores internos das instituições; e fatores externos às instituições; e tece a crítica sobre essa separação ser “simplificada e pragmática”, pois “não considera os pressupostos dos sujeitos que viveram o processo de evasão”, e julga “necessário à investigação educacional ampliar o quadro de análise, buscando a complexidade dos fatores, das inter-relações estabelecidas entre eles e, por último seria fundamental, para compreender a dimensão da evasão nos cursos de graduação no Ensino Superior, ouvir os sujeitos envolvidos nesse processo” (CAMPOS, 2001, p.66)

Podemos perceber que o ingresso dos estudantes jubilados é marcado por questões que se interpenetram, como a lógica do mercado, a desinformação, a não aptidão e a desvinculação entre a teoria e a prática.

O despreparo para a realidade do curso universitário e para a vida dentro dos campi leva-nos a problematizar como está a questão da orientação vocacional e de acompanhamento aos estudantes que apresentam maiores dificuldades dentro da própria instituição universitária, porque consta do regimento e do estatuto da Universidade Federal de Uberlândia que essas atribuições também cabem à Universidade, o que Campos (2001) demonstra em sua Dissertação de Mestrado.

Mesmo que os estudantes, principalmente os adolescentes, façam orientação vocacional nas escolas do ensino médio, após o seu ingresso em uma Universidade, virão a enfrentar dificuldades em várias áreas, tais como a pedagógica, a psíquica, a financeira, a organização do tempo e das atividades, específicas à realidade do contexto universitário. Portanto, irão sempre precisar de uma orientação, não só a relacionada ao ensino, mas à condução de suas próprias vidas, no que diz respeito a vários aspectos, como, por exemplo, conciliar suas várias demandas para assumir os compromissos com a formação profissional, e cabe à Universidade realizar essa orientação, conforme constatamos.

Campos (2001, p.163), ao tratar essa questão, demonstra que:

Segundo o Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia (Decreto-Lei nº 762/69 e Lei nº 6532/78), Título IV (da Comunidade Universitária), art. 62, no que se refere à assistência as estudante consta que:

Art 63. A UFU presta assistência ao corpo discente, sem prejuízo de suas responsabilidade com os demais membros da comunidade, fomentando, entre outras iniciativas:

- I- programas de alimentação, alojamento e saúde;
- II- promoção de natureza cultural, esportiva e recreativa;
- III- programas de bolsas de trabalho, extensão, monitoria, iniciação científica e estágio; e
- IV- orientação psicopedagógica e profissional

E, ainda, no Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia (Decreto – Lei nº 762/69 e Lei nº 6.532/78), no Título V, Capítulo II (Do Corpo Discente), Seção II, consta também que: Art.193. O CONSUN (Conselho Universitário) estabelecerá a política de apoio ao estudante, onde constarão, entre outros:

- I. programas de alimentação, alojamento e saúde;
- II. programas de bolsas de trabalho, extensão, monitoria, iniciação científica e estágio; e
- III. programas de orientação psicopedagógica e profissional.

Parágrafo único. Observada a Lei Orçamentária, o CONSUN deverá assegurar a implantação e manutenção da política institucional de que trata o caput deste artigo consignando recursos no orçamento da UFU para esta finalidade. (p.81).

Em nossa pesquisa, dezessete sujeitos (73,9%) dos que responderam aos questionários assinalaram que a UFU não interferiu em seus processos de jubramento, e cinco (21,7%) constataram que houve intervenção. Ou seja, durante todo o seu trajeto pela academia, não foram informados ou orientados sobre possíveis caminhos para resgatar seus investimentos acadêmicos .

Percebe-se, dentro das perspectivas em que procuramos nos fundamentar, que a instituição não trabalhou, de forma institucionalizada, com relação a esses sujeitos que responderam a essa questão, uma vez que somente algumas coordenações trabalharam com seus estudantes, orientando-os sobre as estratégias que poderiam usar para recuperar o curso.

Os cuidados com a qualidade da formação dos estudantes universitários, à qual se refere Araújo (2000), ao tratar da perspectiva sócio-histórica-política e ressaltar a importância da relação intersubjetiva entre os agentes da educação, assim como a perspectiva democratizante aí não se efetivaram por não haver diálogo na construção desses processos, em conjunto entre seus atores, assim como, de ambos os lados, parece haver um desconhecimento de que o outro vive inserido em uma sociedade, em uma história singular e em uma história coletiva, que pode até ser comum a ambos, e da cultura singular de cada um permeada pelas injunções de uma cultura dominante.

Nesse sentido, enfatizamos que o sujeito, para cultivar todo o seu potencial, precisa ser considerado, reconhecido e bem informado pelos organismos competentes.

A voz de Augusto demonstra-nos que o estudante também tem o seu papel, mas necessita, quando está em situação de risco, ser informado com tempo hábil, a fim de que possa recuperar-se e poder responsabilizar-se, de fato, pelo que lhe cabe fazer. Esse é um dos aspectos que nos leva a interrogar com quais intencionalidades e concepções a Instituição trabalha com relação a esses estudantes, em um momento no qual se concretizam perdas para os dois lados.

Mesmo sabendo que ia ser jubilado, continuei a graduação, porque quando faltava um ano para ser jubilado, eles mandaram a carta, e faltavam mais três anos para me formar; nem se eu quisesse voltar a estudar, não resolveria mais nada, de três anos necessários

para terminar, eu só teria um. Quer dizer, nesse momento, eu queria voltar para a universidade, para o banco da sala de aula. Então, se eu tivesse tido um tipo de apoio, onde um professor ou um grupo de pessoas pudessem estar acompanhando mais de perto o porque do desinteresse pela vida acadêmica, eu poderia ter mudado de curso, ou poderia ter abandonado de vez o curso, mas ter despertado para o porquê disso, pois, na verdade, o que aconteceu é que eu fui tomando pau, tomando pau nas disciplinas. Na época, não fiz nada para evitar o jubramento. Imaturidade minha. Eu poderia ter chegado para conversar junto aos professores ou coordenadores, porque hoje eu chego. Eu não sei se é porque hoje eu vejo tudo de uma forma diferenciada, eu encaro tudo de uma forma diferente. Mas eu tinha uma dificuldade, o professor era aquela pessoa que estava lá na frente e você não tinha aquela liberdade para com ele, não que eles tirassem a liberdade.(...) Se eu tivesse uma pessoa que me desse esse apoio, no meu caso especificamente esse apoio, e me trouxesse de volta para a vida acadêmica, mostrasse a vida acadêmica no sentido de incentivar : — “Se você está indo mal nessa disciplina, mas se você fizer o trabalho você consegue, você faz”. Então, na minha primeira graduação, eu era mais novo, tinha outra visão do mundo, coisas assim. Quando eu entrei na faculdade, eu comecei a trabalhar e a ver outras coisas, e como a faculdade me pareceu muito teórica, aquilo não me incentivava a assistir aula (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubulado em 1999).

Também, pelo Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia, (Decreto – Lei nº 762/69 e Lei nº 6.532/78), Título I (da Instituição), art. 4º, inciso X , no Cap. II, que se refere aos princípios: na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a UFU defenderá e respeitará “os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na UFU”; e, pelo inciso XI, “os princípios da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; e, ainda pelo art. 6º, inciso VII, no Cap. III, que se refere aos objetivos, “A UFU buscará a consecução de seus objetivos: desenvolvendo mecanismos que garantam a igualdade no acesso à educação superior”.

Os princípios de igualdade requerem que se pense o que se considera por igualdade de condições para o acesso e a permanência, diante de universos diversificados como os dos estudantes de uma Universidade, o que, com a nossa pesquisa, esperamos poder contribuir para que se repense como tem sido realizado o trabalho em prol de desenvolver os mecanismos para o acesso e a permanência de alunos com realidades diferenciadas; e também sobre como tem se dado a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais a quem essa vinculação se destina e a relação estabelecida com os estudantes nessa aliança.

Com essas citações, queremos demonstrar que, no caminho que percorremos, procuramos compreender quais estratégias são desenvolvidas nas três dimensões que estudamos concernentes às situações de risco acadêmico, ou seja, aquela em que o estudante possa vir a ser jubulado, ou aquelas em que ele se caracteriza por muitas faltas ou reprovações, trancamento de matrícula e a dilação de prazo, e em quais concepções elas se fundamentam.

Uma das estratégias usadas pela Instituição, quando os estudantes deixam de matricular-se por três semestres seguidos e perdem a vaga, e também já pôde ser usada para os que eram reprovados por frequência em todas as disciplinas, foi a ocupação de sua vaga “perdida” por processos de transferência, os quais também ocorrem quando há abandono de vagas, desistência oficial do curso etc.

Como muitos estudantes ingressaram na UFU via processos de transferência, os dados sobre sua situação acadêmica, anterior ao período que pesquisamos, não são claramente indicados nos históricos – acadêmicos, por esse motivo, não os pesquisamos e não indicamos por quantos anos esses estudantes frequentaram o ensino superior, apontamos apenas seus anos de UFU, no período pesquisado.

A Lei n.º 9.394/96, em seu Art. 47 § 3º, nos artigos 49 e 50, refere-se às transferências correlacionando-as às probabilidades de aproveitamento dos estudantes:

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de estudantes regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo Único. As transferências ex-officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a estudantes não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Paulo Speller, em entrevista concedida no Portal da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), esclarece-nos que “não há vagas ociosas, mas vagas remanescentes em decorrência de desistências ou transferências. Cada IFES tem suas próprias normas para a ocupação dessas vagas, eventualmente não ocupadas. Hoje há um esforço para que as normas de cada IFES se aperfeiçoem para reduzir ainda mais o tempo entre a desocupação dessas vagas e sua reocupação, com ênfase para os primeiros semestres ou anos de cada curso”.

É digno de nota que o jornal da UFU, de setembro de 1996, na página 8, divulgou um artigo intitulado “UFU faz mais de 200 jubileus este ano”, no qual a diretora de Administração e Controle Acadêmico da época, Odete Maria Tavares, explicou que 226 estudantes acabavam de ser jubilados em todos os cursos da UFU de regime semestral, com exceção da Odontologia, em função da norma 5,9 do Guia Acadêmico, que determinava que o estudante perderia o direito à vaga na Universidade quando fosse reprovado por frequência em todas as disciplinas em que estivesse matriculado no semestre ou ano.

Segundo Odete Maria Tavares, nesse levantamento, tiveram a paciência de verificar detalhadamente a vida acadêmica desses estudantes, nos anos anteriores, e constataram que eles estavam faltosos há vários semestres e que muitos dos jubilados tinham entrado na UFU desde 1989. E termina esclarecendo que “as vagas criadas com os jubilações serão ocupadas por estudantes transferidos de outras instituições de ensino superior”.

É um desafio atender às exigências da nova LDB para ampliar o acesso e a ocupação de vagas existentes, pois, pelas perspectivas que adotamos para nossa análise, nas quais os processos educativos são permeados pela comunicação interpessoal e construídos em conjunto pelos componentes de diferentes setores da educação, entre todos os seus agentes, inclusive, estudantes em condições e com informações suficientes para que possa haver justa responsabilização pelos ocupação e desocupação dessas vagas, mas somente depois de o aluno ter sido ouvido e orientado.

Essa questão da ocupação das vagas “perdidas” suscita polêmica, pela perda dos investimentos que foram feitos, por anos, pela própria União, em um estudante que a escolheu e nela ingressou após uma história de anos de estudo e vestibulares. Questionamos, portanto: Será democrático, de fato, jubilar pelas faltas, abandono, trancamentos sucessivos, sem ouvir esses sujeitos? Afinal, seria possível ouvi-los e construir com eles alternativas para recuperar o seu curso, antes que chegassem a ser jubilados? Esse papel cabe à Instituição?

Atualmente, pela Resolução N° 01/2000, do Conselho de Graduação, em seu capítulo XV, art. 57., “os fatos decorrentes em função das Normas de Matrícula, existentes até 31 de dezembro de 1999, serão anulados, com a aprovação das novas normas, vigentes a partir de 2000”, sendo determinado por uma delas que “o estudante não será mais jubilado, se for reprovado por frequência em todas disciplinas”. Ainda não sabemos o que será feito com relação à formação desse estudante, mas, com nossa pesquisa, gostaríamos de poder oferecer meios para problematizar essa questão.

Segundo uma das gestoras de área acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia relacionada ao ensino, é importante existir essa norma referente às vagas que não estão sendo aproveitadas pelos estudantes, até como forma de justiça social.

Hoje temos que fazer um esforço maior para que tenhamos um número maior de vagas oferecidas à comunidade. Se essa pessoa que teve sua chance, que custou, mas passou, teve a dilação que pediu e não conseguiu, eu acho que você tem que jubilar e rápido. Porque você tem que dar a chance ao outro que está lá esperando. Porque isso significa uma vaga a mais num curso. Que pode ser feita via transferência. Porque você está

abrindo no vestibular e PAIES as quarenta lá no início, tudo bem, mas essa você pode trazer um menino, inclusive mais pobre, que está lá, em qualquer faculdade particular da cidade mesmo ou da região que ele venha fazer o curso conosco via transferência. Quer dizer, eu acho que isso é uma forma de justiça social. Ele não conseguiu passar aqui, mas ele está terminando lá, ele vem e faz outro exame, como se estivesse fazendo um vestibular, só que ao invés dele entrar nas séries iniciais ele vai entrar num programa um pouquinho mais adiantado — no terceiro período, no quarto, no quinto, no sexto e assim por diante. Então eu acho que existem esses dois lados. Quer dizer, existe a lei justamente pra saber que existe a diferença. Cada um tem um ritmo, cada um tem um problema, etc. Acho que isso está perfeito. (...) Aí você recorre inclusive ao MEC. A própria instituição pode fazer isso quando ela sente que o menino vai ser injustiçado, ela sente que ele vai perder por conta disso. (...) Agora, eu acho que a gente não pode deixar indefinidamente. Acho que tem que ter limite sim. Porque se você deixar indefinidamente existem pessoas que usam disso indefinidamente. E aí, não permitem que você preencha essa vaga com uma pessoa que vai terminar, e, muitas vezes, precisa economicamente de estar em uma pública e está em uma particular, porque não conseguiu passar via vestibular (Gestora de área acadêmica relacionada ao ensino da Universidade Federal de Uberlândia, entrevista 15/05/03).

Como podemos perceber nas vozes dos sujeitos, as formas de ingresso e permanência não têm acompanhado o fluxo das necessidades dos estudantes e da instituição. Ao mesmo tempo em que a Universidade é pressionada para aumentar o número de vagas oferecidas, ela não tem condições de contratar mais professores para atender a essa demanda crescente, pois o governo não autoriza a abertura de novos concursos públicos. Os cursos mudam a sua performance no mercado de trabalho de forma rápida, e a sua realidade, a da própria formação profissional, das atribuições das diferentes profissões, também precisa acompanhar essas mudanças que se dão de forma acelerada. Os avanços tecnológicos e da economia de mercados repercutem em todas as esferas do conhecimento.

A realidade da Instituição para os estudantes pode se mostrar muito diferente do que esperavam e que estavam preparados para enfrentar, assim como as reais demandas dos estudantes, muitas vezes, vão além das respostas que podem ser dadas pela instituição. A Universidade não existe para “atender as demandas” no nível assistencial e impensado, mas para poder proporcionar condições para que o estudante desenvolva um pensamento crítico, reflexivo e criativo, inclusive, a respeito de suas próprias demandas. Como nos traz Araújo (2000), pela atual LDB, em seu artigo 2º, as finalidades da educação envolvem o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, a instituição federal de ensino superior, dentro de uma perspectiva emancipatória, estará atenta às práticas dos estudantes e não só à transmissão de

conhecimentos, mas, como Charlot (2002, p.96) defende, “o que importa é saber quais são as práticas do professor e as práticas dos estudantes que vão ser desenvolvidas (...). Importante é saber: o que vai permitir ao estudante desenvolver suas próprias práticas intelectuais”. Ele enfatiza a necessidade de prestar atenção em como esse estudante é reconhecido por parte de quem o educa, como acreditam nele, de forma a propiciar estímulos para entrar em atividade intelectual própria, e salienta a importância de investigar qual é o sentido da situação para o próprio estudante; qual prazer o estudante poderá encontrar na atividade intelectual.

Em nossa pesquisa, procuramos adentrar as práticas dos estudantes que foram jubilados e os saberes e práticas dos gestores de ensino em relação a esses processos. Percebemos que, no ingresso, já se delineiam situações que escapam de uma verdadeira comunicação com o estudante ingressante, inclusive, os próprios processos de transferência trazem históricos em que, logo após a transferência, o estudante fica com reprovações por frequência até ser jubilado.

Assim, dentro da perspectiva emancipatória, os processos são construídos, levando em conta os compromissos políticos e sociais e também as diferenças, a pluralidade, a revisão periódica dos saberes, a busca de novos caminhos de avaliação, de forma a eliminar as interrupções na escolaridade. A visão de totalidade, a consideração do conjunto do projeto pedagógico (atividades, conteúdo e resultados), ao nosso ver, significam a necessidade de uma construção, também em conjunto, e baseada no diálogo e comunicação, entre seus diferentes integrantes, o que quer dizer estar aberta para inovações. Nesse sentido, Nóvoa (1992) reforça, com a sua concepção sobre a formação de professores, o que pensamos sobre a formação universitária, em geral.

Toda a formação encerra um projeto de acção. E de trans-formação. E não há projetos sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA,1992, p.31).

Nessa perspectiva, adentramos a forma como a instituição cuida da formação dos estudantes e os valoriza, e, em contrapartida, como eles a valorizam e realizam a sua formação, quais opções os estudantes e a academia podem encontrar para lidar com o seu

risco acadêmico, no sentido de procurar compreender como ambos alimentam certos valores, deixam outros e constroem esses significados.

Procuramos compreender como se dá o aspecto propriamente humano dessa experiência do jubramento, como construção histórica, social e com sentidos e significados múltiplos, para as diferentes dimensões que abordamos.

Assim, apresentamos, no próximo item e no próximo capítulo, o que nos foi possível investigar sobre a condição social desses estudantes, os seus referenciais culturais, de vida e de sua cidadania; o que significou essa experiência para eles e para a instituição, ou seja, qual lugar existiu dentro da instituição para os diferentes percursos de vida desses estudantes e, dentro de seu íntimo, qual lugar ocupou e ocupa a sua formação acadêmica, profissional; como a instituição revelou-se ao ser povoada por eles, e eles, ao serem povoados por ela, como se escolhem e/ou se excluem e se consideram. Enfim, qual lugar cada qual ocupa em relação ao outro, como esse lugar foi construído, e se têm existido inovações, como se configuraram as suas relações.

3.2. O lugar dos percursos de vida do sujeito dentro da Universidade

Escolhemos como título “o lugar do percurso” por acreditarmos que é justamente este que vai definir a forma como o sujeito vai posicionar-se, face às injunções sócio-econômica-culturais e afetivas, e como irá ter condições de mudar a forma dos outros se posicionarem frente a ele.

“O lugar”, portanto, refere-se tanto ao espaço que ele é “autorizado” a ocupar pelas instituições e outros agentes, e pode se transformar, em um outro momento, no lugar imaginário que ele ocupa. Pode designar, também, a forma de romper com o lugar que lhe foi designado e instituído e de traçar o seu próprio espaço, ocupar outro lugar em sua própria mente, diferente daquele que lhe designaram, ou seja, o seu ser de desejo, a sua vontade de vencer barreiras e de aprender, de conquistar e descobrir o novo, e o inusitado torna-se mais forte.

Como aponta Charlot (2000, p.22-24), é preciso ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Trata-se de compreender a posição subjetiva, ou seja, “não basta saber a posição social dos pais e dos filhos” (posição objetiva),

deve-se também interrogar sobre o significado que eles conferem a essa posição e qual postura adotam, ou seja, interrogar-se não só sobre o lugar que ocupam, mas o que assumem, o lugar em um espaço social adequado a essa postura. Nesse sentido, não só a singularidade e a história dos indivíduos devem ser consideradas, também as suas atividades efetivas, suas práticas e a especificidade dessa atividade que se desenrola no campo do saber. Segundo o autor, o fracasso escolar traz a marca da diferença e da falta, mas não é apenas diferença, é uma experiência que o aluno vive e interpreta, em termos de suas diferenças na relação com o saber e a escola, e pode constituir-se em objeto de pesquisa.

No percurso de nossa própria compreensão sobre os fatores determinantes dos processos de jubramento e do conjunto de forças neles imbricadas, nosso imaginário também sofreu transformações.

Inicialmente, compreendíamos os processos de jubramento pela sociologia da reprodução, a qual parecia nos dar todas as respostas para o fato de os estudantes serem jubilados. Pierre Bourdieu, que defende a origem social como condicionante do sucesso ou do fracasso escolar, por dominar, ou não, os códigos da linguagem veiculada nas escolas, preconizou a sua teoria da deficiência sócio-cultural, denominada por Charlort (2000, p.29-31) de “leitura negativa” da realidade, por pensar o aluno como objeto, pelo que lhe falta, suas lacunas e suas carências e por reificar as relações, transformá-las em “coisa” e não em construções sociais vividas por sujeitos sociais, dotados de psiquismo e de desejo.

A sociologia de Bourdieu reduz as experiências do fracasso escolar à mera reprodução das posições sociais e culturais da família, com a noção equivocada de “handicap social”.

Handicap significa uma falta que caracteriza o mais fraco, uma “desvantagem” imputada a ele, ou seja, o sujeito não existe, não tem relação com a “coisa” que lhe é transmitida, a qual ele “herda” como coisa do destino, como um “deficiente cultural”, pois o “habitus”, conceito desenvolvido por Bourdieu, que se refere a esse conjunto de disposições psíquicas – princípios de percepção e ordenamento do mundo – “herdadas”, as quais são geradas pelas posições sociais, produzem representações e práticas, e, segundo Charlot, não são pensadas em referência a um sujeito, mas se constituem por “interiorização”, por “incorporação”.

Foi a partir dos discursos dos próprios sujeitos que passamos a perceber que as

lógicas determinantes desses processos são muito mais complexas do que a mera reprodução de hábitos herdados de sua cultura de origem ou do que a dominação de determinados símbolos culturais no imaginário dos sujeitos. Entramos em contato com múltiplos determinantes, relacionados às diferentes instâncias que compõem o sistema de ensino, e à inter-relação entre elas, os estudantes e os administradores dos processos de ensino.

Detectamos que a instituição e seus profissionais procuram recursos, vivenciam um período histórico de desvalorização da carreira docente e do ensino público, o governo não oferece as verbas necessárias às contratações e salários necessários, além de fazer muitas cobranças e pressões sobre a administração em todas as áreas do ensino superior.

Identificamos que, diante dessa realidade dos jubileamentos, os estudantes traçaram outras estratégias para a sua formação; em alguns pontos, apontaram falhas nos mecanismos pedagógicos e também em si mesmos. Entretanto muitos conseguiram superar as perdas relacionadas ao jubileamento de forma positiva e realizar outros projetos de vida, ainda que, para a maior parte deles, tenha sido um processo que deixou marcas.

Embora consideremos que o conhecimento da obra de Bourdieu seja um alerta para certos fenômenos como os jubileamentos universitários, por demonstrar alguns mecanismos de reprodução de valores sociais, que podem ser aqueles das relações miúdas do cotidiano das salas de aula, que levam determinados alunos a encontrarem muito mais facilidade nos estudos, por dominarem os códigos veiculados, e outros a não conseguirem bom desempenho acadêmico; as estratégias de superação construídas pelos que foram jubilados, e reveladas em seus discursos, nos aproximaram das construções de Bernard Charlot, que levam o educador a acreditar no potencial do aluno.

Bourdieu, então, é, a nosso ver, fundamental para que, nas estratégias educativas, possam ser considerados os hábitos impensados por parte de algumas delas, de se valorizar mais determinados alunos, certos aspectos em detrimento de outros, e para que se reconheça a necessidade de investir até nos alunos “mais difíceis”.

Nesse aspecto, sua leitura pode alertar para a forma como, de fato, alguns “hábitos” que “adquirimos” e como agimos impensadamente, principalmente diante das diferenças sócio-culturais, e pensarmos os currículos, as avaliações e o fluxograma, podendo considerar com justiça, as diferenças e as possibilidades dos educandos.

Charlot demonstra que as relações são construções empreendidas por sujeitos e não

apenas heranças. Enfatizamos que, para Charlot (2000, p. 57), portanto, o sujeito não é uma realidade encarnada, mas “um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual ele é um elemento ativo”. Esse sujeito é elemento ativo, e pode ser analisado de modo rigoroso constituindo-se por meio de processos psíquicos e sociais e define-se com um conjunto de relações.

Ou seja, tornou-se necessário ouvir desses estudantes também qual a perspectiva que adotam em seu papel de estudantes de uma IFES, e qual noção ou sentido atribuem aos investimentos gastos em sua educação e em sua vida, por si próprios e pelos orçamentos da União, durante esse tempo prolongado, e de que modo se dedicam aos estudos e estabelecem as suas prioridades.

Assim, procuramos compreender, ao analisar os dados e as respostas aos questionários e as entrevistas orais, o que nos diziam sobre qual lugar desses estudantes, no contexto sócio-cultural, foi construído, tanto por eles mesmos, quanto pela instituição, para que chegassem a ser jubilados. Procuramos, ainda, compartilhar as suas experiências com o processo do jubramento em termos da “relação com o saber”, a qual se articula com a perspectiva emancipatória, a democratizante e a sócio-histórica-política.

3.2.1. Múltiplos fatores determinantes relacionados aos jubamentos

Iremos, inicialmente, apresentar como Pierre Bourdieu nos auxiliou nessa compreensão, em torno das intenções e objetivos do ensino superior, e em que perspectivas percebemos os jubamentos.

Bourdieu ; Passeron, em “los estudiantes y la cultura” (título original- Les Héritiers, Les étudiants et la culture”, 1967, ed.Labor, SA.,Barcelona), têm uma introdução apresentada por José Luis L. Aranguren, o qual ressalta que o que difere os estudantes procedentes das classes inferiores é a falta de proximidade da cultura universitário-burguesa com sua condição social, pois eles levam muito a sério sua tarefa escolar. Mas aqueles que conseguem vencer os determinismos sociais e romper com seu meio de origem, assimilando-se à “casta” dos eleitos, são certos estudantes, procedentes das classes inferiores, que, por possuírem um talento excepcional, bem comprovado por uma super seleção a que são submetidos, à mercê do que, quase sem exagero, poderíamos chamar de processo de aculturação. Produz-se, assim, um

esmagamento das classes inferiores, uma “circulação das elites” (Pareto apud Aranguren), portanto, são sempre exceções, que não alteram a tendência geral.

O autor, nessa introdução a “los estudiantes y la cultura” (1967), salienta que a diferença das classificações entre os estudantes provenientes de diferentes classes sociais não procede, como supõe a mitologia denunciada, de uma desigualdade natural de dons, senão de razões sociais consistentes, com vantagens para uns e dificuldades para outros, sendo que os jovens das classes inferiores têm formação, linguagem e hábitos completamente opostos e alheios aos usos do mundo universitário. Ele defende que é necessário valorizar, na escola, os estudantes, não transformando o privilégio social em mérito pessoal, senão medindo (avaliando) o mérito real, expresso no caminho cultural percorrido, nas ocasiões em que os jovens de origem social muito humilde, o que é perfeitamente mensurável pelos obstáculos – de todo tipo – vencidos mediante o esforço, a aplicação, a seriedade e a assiduidade. Em outras palavras, passar da “ética da graça, da predestinação”(…) a uma “ética Kantiana, que julga os estudantes por sua boa vontade e seu sentido de dever, aplicados à sua própria educação”.

Nesse trabalho, os autores assinalam como “as probabilidades de acesso às diferentes carreiras originam por sua desproporção, o fenômeno da rejeição (relegar = expatriar; fazer sair de um lugar para outro; desprezar; afastar — pelo pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa por Aurélio Buarque de Holanda-1987), sendo fácil compreender a hierarquia nas instituições de ensino”, em que as carreiras mais elevadas e consideradas” são reservadas aos mais favorecidos; havendo um condicionamento pela categoria social para escolha das profissões impondo-se com mais força às classes baixas, sendo as opções mais limitadas quanto menos favorecido é o meio do estudante.

Bourdieu; Passeron (1967) demonstram que a Escola não é uma instituição neutra, senão uma legitimadora de privilégios, transformando os privilégios sociais em dotes ou méritos individuais. A autonomia do sistema de ensino, segundo esses autores, é relativa e tem um tempo próprio, o qual o coloca em defasagem temporal diante da rapidez da evolução do aparelho econômico. “Aparelho de produção de produtores competentes, o sistema de ensino é também um aparelho jurídico que garante a competência: a massa dos agentes, cujo valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar, tende a construir uma força social cada vez mais importante” (BOURDIEU; BOLTANSKY, 1998, p. 131).

Bourdieu; Boltansky (1998, p. 127-144) em “O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução”, expõem a necessidade de analisar “as leis de transformação do campo de produção econômica e as leis de transformação do campo de produção dos produtores, ou seja, a escola e a família” (BOURDIEU; BOLTANSKY, 1998, p. 130)

As famílias dos estudantes que responderam aos questionários, com exceção de dois sujeitos, estimularam a sua formação acadêmica e a consideraram importante. Quanto à religião, domina a católica, com 43,5% dos alunos; a evangélica com 30,4% e a batista com 4,3%, apenas um não professava religião alguma. A religião católica exerceu grande influência no ensino do país, e o ensino religioso, durante quarenta anos (1891 a 1931), foi obrigatório nas escolas. Somente em 1931 foi aprovado o decreto que permitia o ensino religioso facultativo nas escolas.

Essas considerações mostram que nossa população ainda sofre os resquícios de um sistema em que havia seleção daqueles que pertenciam a determinadas sociedades fechadas, como as ordens religiosas, e os que delas não conseguiam participar ainda se sentiam culpabilizados e diminuídos, sem questionar a lógica da estrutura de poder que as sustentava, uma vez que a educação não favorecia o espírito crítico. Embora hoje não seja mais obrigatório o ensino religioso, as relações sociais e culturais foram marcadas por essa história de sua vinculação com a classe dominante e a necessidade de exercer o controle sobre a sociedade, o que, provavelmente, deixou vestígios, até hoje, nas concepções de homem, de mundo e na apreensão da realidade, por parte de muitas pessoas.

Ao analisar a escolaridade dos pais dos alunos que foram jubilados, podemos perceber que, pelos vinte e três questionários, foram identificados cinco pais (21,7%) com o ensino básico, um pai (4,4%) com curso técnico, sete pais (30,4%) com o ensino fundamental, três pais (13%) no ensino médio, quatro deles (17,4%) não responderam, e três (13%) concluíram o ensino superior.

Com relação à escolaridade da mãe, podemos identificar, dentre as mães dos vinte e três estudantes que responderam aos questionários da pesquisa, 4,3% de analfabetas funcionais, quatro (17,4%) com o ensino básico, quatro (17,4%) com o ensino fundamental, duas (8,7%) com ensino médio, cinco (21,7%) não responderam, e sete (30,4%) concluíram o ensino superior.

Percebemos que há, na escolaridade dos pais dos estudantes jubilados, uma diferença entre a escolaridade do pai e da mãe, em nosso levantamento: enquanto as mães tiveram uma maior oportunidade de ingressar no ensino superior (sete mães, o que corresponde a 30,4%), os pais tiveram maior oportunidade no ensino fundamental (nove pais, o que corresponde a 39%) e três (13%) deles fizeram o curso superior.

Nos outros níveis de ensino, houve uma certa proporcionalidade para os homens e as mulheres, com dois de cada um deles no ensino médio, e quatro de cada um no ensino fundamental. Entretanto, foram identificados uma mãe analfabeta e nenhum pai analfabeto; e um pai com curso técnico, enquanto não identificamos nenhuma mãe com curso técnico.

Esses dados indicam que dezesseis pais (69,5%), e onze mães (47,8%) dos estudantes que pesquisamos não tiveram acesso ao ensino superior, embora a maioria valorize o fato de os filhos estudarem. Mas as influências da escolaridade dos pais, a diferença de nível escolar entre eles e os filhos para processos de jubilação dos filhos são tema para uma outra investigação.

Porém, essas são questões que ficarão em aberto, e nos fazem pensar sobre a perspectiva social da formação desses sujeitos. Na revista *Veja* (2002, mai.), Weimberg, M. cita que, por uma pesquisa realizada pelo Provão – Exame Nacional de Cursos, a qual se concentrou no comportamento dos matriculados do curso de administração que se formaram em 2000, com o objetivo de estudar as características em comum dos bons e maus alunos, mostrou, em seus resultados, que “não são apenas os hábitos que interferem no desempenho escolar. Os fatores socioeconômicos têm um impacto importante no resultado final. A renda familiar do estudante e o nível de escolaridade dos pais são dados fundamentais”. Os pesquisadores escolheram investigar o curso de administração pela amplitude de seu curso, pois opta por administração um de cada oito inscritos no vestibular.

De acordo com a autora, a pesquisa do Provão traz que “a boa notícia nesse campo é que 20% dos alunos com condições sócio-econômicas ruins conseguiram estar entre os mais bem-sucedidos na prova”, o que, segundo a autora dessa pesquisa, Helena Sampaio, especialista na área de ensino superior, pode demonstrar que “o esforço próprio pode ajudar”.

Ao mesmo tempo, nessa reportagem (*Veja*, mai.2002, p.64-65), as características dos “pontos positivos em comum” encontrados no perfil dos universitários que tiraram notas boas no Provão, segundo o estudo do Ministério da Educação: “Entre os campeões, a maioria:

estuda mais de três horas semanais, lê livros que não apenas os exigidos em sala de aula, tem bom domínio do inglês, é leitora assídua de jornal, faz uso freqüente do computador”. O artigo demonstra, ainda, que o raciocínio dos alunos apresenta contradições entre o que dizem e o que fazem, pois, ao serem chamados para avaliar a faculdade, são extremamente críticos, reclamam dos professores, da falta de computadores, condenam o nível das bibliotecas. Em contrapartida, não aproveitam o seu tempo livre para compensar as deficiências da faculdade. Então, podemos levantar uma questão que tem a ver com as faltas que os sujeitos de nossa pesquisa identificaram em si e outras na Universidade, diferentes das que os alunos entrevistados pela pesquisa citada na revista encontraram: Mas, será que isso cabe aos alunos: compensar as deficiências da faculdade? E parece que os hábitos dos “campeões” referem-se aos hábitos de um sistema que, de fato, privilegia os já privilegiados.

Ou seja, partir de uma perspectiva emancipatória, que nos auxilie a compreender as origens e as determinações sociais e culturais dos alunos com baixo rendimento leva-nos a procurar ouvir de fato as suas necessidades e dificuldades reais, e não a determinar o que devem fazer à custa de muito sacrifício e esforço, para conseguirem o que esses “campeões” fazem de forma “natural”. A perspectiva democratizante convida-nos a ouvi-los e investigar como se dão as comunicações interpessoais entre os agentes sociais no campo educativo em que seus insucessos ocorrem.

Percebemos também, pelas fontes do INEP, que o acesso ao ensino superior tem crescido e torna-se necessário aumentar as vagas para garantir o acesso da população às Universidades, mas a qualidade da permanência e da formação instiga-nos a lançar questões, que não serão respondidas por nossa pesquisa, mas podem contribuir com novos estudos: O que significa o apoio que seus pais dão aos seus estudos? Eles têm condições, de fato, para estudar e se dedicar o suficiente, cobrados por seu curso e para terem uma formação de qualidade, dentro dos currículos preestabelecidos? A educação do ensino superior, de fato, cumpre uma proposta democrática e considera as diferentes realidades desses alunos? Ou se estrutura mais pelo tecnicismo e pelo modelo coercitivo e do controle, favorecendo os já “eleitos” e fazendo as maiores pressões sobre os que apresentam aspectos diferenciados tanto na forma de aprender, quanto na condição sócio-econômica – cultural que enfrentam?

As perguntas que fizemos relacionadas à moradia, ao trabalho e estado civil nos permitem-nos pensar um pouco sobre as condições de vida desses estudantes e compreender

essas questões que lançamos, entremeadas pela realidade do contexto universitário de uma IFES.

60,9% (quatorze) dos estudantes que responderam aos questionários moravam com seus pais, 26,1% (seis) moravam com a família, dois sozinhos (8,7%) e um (4,3%) de outro modo. Durante o ingresso, alguns se casaram, outros foram morar sozinhos, e, atualmente, sete (30,4%) moram com seus pais, quatro (17,4%) sozinhos e onze (47,8) estão com a família, e um está sozinho, outro não respondeu. Ou seja, dez deles (43,5%) saíram da casa dos pais, para constituir sua própria família ou morar sozinhos. Esse dado demonstra que um número considerável de estudantes passou por mudanças de moradia e saída da casa dos pais, o que implica outras transformações em suas vidas, as quais podem interferir no desempenho acadêmico.

Constatamos que, ao ingressar na Universidade, 13% eram casados, 78,3% solteiros, 4,3% separados e 4,3% viúvos. Soubemos, pelos questionários, que muitos se casaram durante o curso, mas como não foi uma pergunta padronizada, não temos esses dados.

O que esses dados nos mostram é que a fase em que os estudantes ingressam em uma Universidade coincide com o momento em que começam a sair da casa dos pais, formar novos vínculos e compromissos; outros, ao ingressar, já trabalhavam e precisaram conciliar trabalho e profissão, o que nem sempre foi fácil, de acordo com o discurso de Ana Luiza, Maria e Augusto.

Ana Luiza viu-se frente a novos compromissos diante da realidade como estudante universitária, esposa e mãe, assim, não soube conciliar as suas novas atribuições com as dificuldades pedagógicas impostas pelos estudos universitários (antes da universidade, nunca tinha tomado bomba) e pelas dificuldades financeiras. Os estudantes que nunca vivenciaram, como Ana Luiza, uma bomba, levam muito susto e se sentem desmotivados ante as reprovações em seu histórico-acadêmico:

“Eu nunca tomei bomba, nem no primeiro grau nem no segundo. Eu parei um ano em 88, eu ia terminar meu segundo grau em 88 sem bomba nenhuma, sem recuperação sem nada, eu nunca tive problema nenhum em escola. Eu sempre fiquei por conta de estuda. Na minha vida eu nunca tive regalias, eu vivia aqui para estudar, eu tinha todo um problema para me sustentar e para conseguir dinheiro para terminar a faculdade, para concluir o curso. Minhas dificuldades com matemática na universidade não foram por falta de estudo. Poderia ter estudado mais, mas eu nunca achei que eu estudei de menos. Falar que “eu vivia para festa, namorei muito”, eu não tive nada disso. Eu engravidei em novembro de 97, cursei até junho de 98; como teve greve nesse semestre, eu terminei as

matérias dos professores que não entraram de greve; mas não consegui terminar as dos professores que entraram de greve, e retornaram justamente em julho. O meu menino nasceu em 11 de julho e eu só retornei em abril de 99; porque teve problema da calendário, o primeiro semestre de 99 só começou em abril. Eu não consegui conciliar minha casa, com menino, problema financeiro, pois meu marido ganha muito pouco até hoje. Aí eu resolvi deixar o curso, porque você tem que dedicar muito; e eu fiquei por conta do meu filho e da casa. Então, eu percebi que sem curso superior a gente não consegue nada. (Ana Luiza, 33 anos, Uberlândia., área de ciências exatas e tecnologia, oito anos e seis meses de UFU, jubilada em 2000).

Augusto revela-nos as dificuldades em conciliar o trabalho e o estudo, as mudanças financeiras dentro de casa com as da Universidade. Antes de ingressar na Universidade, ele nunca havia trabalhado e nem enfrentado dificuldades financeiras ou instabilidade no emprego do pai. O seu ingresso, no curso universitário, coincidiu com várias mudanças simultâneas, em diferentes áreas de sua vida:

Minha mãe é psicóloga, trabalha em hospital e meu pai é administrador e trabalhou durante trinta e dois anos nas Lojas Americanas, local em que era gerente. Devido à ocupação de meu pai, sempre mudávamos de cidade e, portanto, de escolas. Na época que eu entrei na faculdade, meu pai, saiu do emprego e começou a querer buscar uma outra fonte de renda. Ele resolveu investir em bar, em garagem, comprar carro; tinha dinheiro e resolveu aplicar esse dinheiro para poder ter um retorno. Nessa brincadeira toda eu tinha aula de manhã às sete horas da manhã, à noite, trabalhava até as duas da manhã com o meu pai; ia para casa e dormia; acordava no outro dia às seis e meia da manhã, e ia para a aula. Depois que ingressei na Universidade, comecei a trabalhar. Com relação ao meu rendimento, literalmente, no primeiro semestre da faculdade, eu fui para a Universidade para dormir, não tinha condições de assistir aula, eu dormia. A atividade que eu desempenhava no emprego com meu pai, não tinha nada a ver com o ramo da engenharia (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubilado em 1999).

Maria revela-nos a dureza de ser pobre dentro de uma Universidade Pública e a defasagem que sentiu por não poder acompanhar os colegas nos compromissos e atividades acadêmicas de capacitação que requerem dinheiro:

Depois é que veio uma coisa mais agravante, eu não tinha dinheiro para nada também, às vezes, nem para tirar um xerox. Eu já trabalhava, antes de entrar na UFU. Trabalhava de doméstica e com o que pudesse dar um dinheirinho. E eu conseguia. Foi uma situação difícil, ia ter um curso, eu tinha vontade de participar de congresso, participar de alguma coisa, e eu não podia de jeito nenhum. Eu não tinha o que falar, não tinha como comprar e compartilhar do que a maioria estava comprando e participando. Dava para notar que é um universo mais individualista, cada um pra si e Deus pra todos (Maria 40 anos, solteira, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas Artes, jubilada em 1998).

As vozes de Ana Luiza, Maria e Augusto denotam dificuldades associadas a vários fatores, não só os relacionados à sua vida particular, mas que refletem uma realidade institucional mais complexa. Ao mesmo tempo, existem muitos aspectos que dizem respeito a eles próprios, a sua própria forma de ser e procurar recursos, a sua forma de se relacionar com as dificuldades que aparecem e a sua própria postura de vida, como estabelecem prioridades e buscam recursos para conseguir atingir seus objetivos.

Sobre como os alunos se mantinham quando ingressaram no curso, percebemos que 43,5%, o que corresponde a dez estudantes, já trabalhavam antes de ingressar e continuaram trabalhando; apenas um (4,3%) parou de trabalhar quando ingressou no curso; cinco (21,7%) começaram a trabalhar; o que totaliza 65,2% de estudantes trabalhadores, dentre os que foram jubilados. Dois (8,7%) nunca precisaram trabalhar, e quatro (17,4%) receberam a ajuda dos pais.

Esses dados indicam que os estudantes, em sua maioria, desenvolviam atividades de trabalho, ao mesmo tempo em que estudavam. Dentre os estudantes trabalhadores, identificamos que nove (correspondendo a 39,1% dos vinte e três sujeitos que responderam aos questionários e a 90% dos estudantes jubilados pesquisados por nós que já trabalhavam antes de ingressar na UFU) matricularam-se em curso noturno, quatro (17,4% dentre os vinte e três e 40% dos que já trabalhavam) em curso integral, um em curso diurno (4,3% em vinte e três e 10% em dez) e um (4,3% em vinte e três e 10% em dez) em curso matutino. E dos que não trabalhavam, seis (26,1% dentre os vinte e três) efetuaram matrícula em cursos de período integral e um em curso diurno.

Essas respostas indicam a prevalência de estudantes trabalhadores e matriculados em cursos noturnos. Tais dados reforçam os resultados revelados pelas respostas que nos deram sobre os motivos para a escolha do curso, com destaque para “livre escolha” e “possibilidade de trabalhar enquanto estudavam”, e 90% dos que trabalhavam estudaram à noite.

Nessa perspectiva, intitulamos o “lugar de percurso da história de vida do sujeito”, pois o estudante trabalhador parece ficar com poucas opções de curso, devido ao trabalho. Nessa direção, também questionamos qual o sentido de democracia e justa igualdade de condições que as universidades federais, públicas, de ensino superior têm como objetivo, e quais são suas intenções, uma vez que, na estruturação de seus currículos, o tempo real das

peças que trabalham não é considerado, ficando as carreiras e as atividades de aulas que oferecem melhores condições de reconhecimento social e de opções de trabalho reservadas aos estudantes que têm condições de dedicar-se integralmente ao curso, o que expressa a voz de Juliano.

Tinha certos momentos que complicava mesmo, dava um nó mesmo na gente, tinha como se diz, a geografia é uma área muito abrangente, a gente tinha vários trabalhos de campo, você tinha oportunidade de conhecer várias partes, se eu quisesse ter conhecido praticamente o Brasil inteiro através dos trabalhos de campo que a gente tinha eu tinha feito isso. Só que os trabalhos de campo tomavam uns quatro a cinco dias, às vezes, até uma semana. Patrão nenhum liberava a gente. Eu, como foi citado no começo da entrevista, ganhava relativamente bem, superior ao que eu poderia tentar numa bolsa, eu preferi ficar no ramo de farmácia e não me dedicar a isso. Isso até me chateia. (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

O estudante que trabalha, dentro de uma Universidade Federal de Ensino Superior, até pode, como traz Arangüren (1967) no prefácio da obra de BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *los estudiantes y la cultura*, superar os obstáculos, mas à custa de muito esforço, assiduidade, pontualidade, dedicação...

Bourdieu e colaboradores chamam nossa atenção para a “luta de classes”, ainda existente na sociedade, e do papel que o ensino superior tem cumprido, favorecendo a classe dominante, formando, como nos traz Frigotto (1999,p.63), um exército de reserva, “transformando o privilégio social em mérito pessoal”, e, com uma rede de comunicações interpessoais falha, em que os estudantes e os professores e coordenadores não têm muito conhecimento do universo que vivem em comum: o exercício da vida acadêmica e da formação profissional. Essa rede de comunicações interpessoais, na Universidade pesquisada, está para poder ser desenvolvida, para poder passar, na relação com o corpo discente e até docente, da “ética da graça, da predestinação”(…) a uma “ética Kantiana, que julga os estudantes por sua boa vontade e seu sentido de dever, aplicados à sua própria educação, como nos lembra Arangüren (1967, Prefácio “los estudiantes y la cultura”).

Sobre os maiores problemas que eles encontraram nos seus cursos, e que contribuíram para o seu jubramento; constatados, pelo levantamento das suas respostas ao questionário, na questão nº 14, e de acordo com o percentual de vezes em que foram marcadas por todos os vinte e três respondentes. Isto não significa que a primeira mais marcada foi considerada por eles o maior problema, mas que foi a mais indicada como como um dos

problemas encontrados no curso. Assim, respectivamente, conforme as mencionamos: 52,2% assinalaram “competência dos docentes”; 39,1%, “reações interpessoais”; 34,8%, indicaram “mudanças de currículo”, “equipamentos e instalações” e “estrutura universitária”; 30,4% marcaram “Preparação profissional”, “qualidade do ensino”, “organização curricular” ; 17,4% “Horários”.

A alternativa “Equipamentos e instalações” foi a mais assinalada como primeira alternativa, com quatro marcações (20%) dentre as dos vinte sujeitos que responderam à questão, ou seja, foi considerado por quatro sujeitos como o maior problema do curso. Quatro alunos não responderam a essa questão e seis colocaram comentários adicionais não relacionados com os problemas que haviam citado, mas a fatores de âmbito pessoal e não relacionados ao curso.

Os outros que também fizeram comentários adicionais procuraram especificar o que queriam expressar ao terem assinalado um dos itens já mencionados. Iremos citar alguns desses comentários, com a identificação do sujeito, no quarto capítulo, dentro de uma das categorias mencionadas a seguir.

Ainda no questionário, na questão 15, também de múltipla escolha, os estudantes, apontaram as causas dos jubileamentos, e a sua contagem foi feita de acordo com o percentual de vezes em que foram marcadas por todos os vinte e três respondentes, o que não significa que a primeira mais marcada foi considerada por eles o maior problema, mas que foi a mais marcada como uma das causas encontradas no curso e, assim, respectivamente, conforme as descrevemos: 56,5% assinalaram falta de motivação; 52,2% marcaram reprovações; 43,5% indicaram dificuldades financeiras; 34,8% mostraram a desvinculação com a atividade exercida na época; material caro; 26,1% notaram professores exigentes; curso dispendioso; e relacionamento difícil com professores.

Esses foram os fatores mais assinalados pelos vinte e três sujeitos que responderam aos questionários como causas que os teriam levado ao jubileamento. Entretanto, reprovações, dificuldades financeiras, falta de motivação, desvinculação com a atividade profissional, material caro, casamento, filhos, currículo ultrapassado, gravidez, doença, problemas pessoais, mudança de cidade, e outros, foram indicados por eles como a primeira prioridade, ou seja, o fator principal responsável pelo seu jubileamento. Como “outros fatores” responsáveis pelos jubileamentos, eles colocaram, com o percentual de 4,6% cada uma das

seguintes respostas: desistência do curso, mudança de país, falta de preparação e maturidade, horário de trabalho, militância político-partidária, religiosa, viagens e pouca dedicação, por não ter o instrumento de que gosta, reprovação nas disciplinas que eram pré-requisitos para outras matérias da grade curricular.

Atualmente, dos que foram jubilados, nove (39,1%) trabalham com vínculo empregatício, quatro (17,5%) trabalham por conta própria, sete (30,4%), como eventuais, sem vínculo empregatício, e três (13,0%) estão desempregados.

Em sua situação escolar atual, dos sujeitos que foram jubilados, pesquisados por nós, 47,8% não se formaram; 17,3% reingressaram na UFU —13% por terem prestado outro vestibular; 4,3% via processo jurídico; 8,7% cursam a graduação em curso de área bem diferente daquele em que foram jubilados e em outra Instituição de Ensino Superior; 26,1% formaram-se pela UFU —que, somados aos que reingressaram e ainda não se formaram (17,3%), totalizam 43,4% de ex-jubilados pela UFU que a ela retornaram.

O alto índice de reingressos dentre os jubilados denota que a formação profissional universitária, para eles, é importante e, também, que os processos de jubramento precisam ser repensados. Esses dados indicam a necessidade de critérios e normas que contemplem as diferenças com justiça e ponderação, com humanidade e compromisso ético, que possam, de fato, contribuir para que educandos, professores e técnicos-administrativos construam, com trocas inter e trans-disciplinares, a formação das três dimensões dentro da Universidade; assim como é proposto pela perspectiva democratizante apresentada por Touraine (1999).

Esses dados estatísticos desvelam-nos movimentos de vida, de destinos humanos configurando-se e sendo construídos por muitas instâncias. Como todos os seres humanos, os sujeitos revelaram-nos dificuldades concretas e sérias. Nas suas vozes, foram desveladas as vidas, os movimentos, as histórias que eles próprios construíram e as que foram construídas dentro e fora deles.

Ao estudar o livro “A relação com o saber” de Charlot (2002), percebemos a esperança e o rigor que podemos cultivar em nossas crenças e em nossa fundamentação, para a ação e o pensamento nas perspectivas emancipatória, democratizante e sócio-histórico-políticas para a educação dos jovens e de nós mesmos. Charlot (2000) concebe o sujeito como desejante, histórico, político, falante e, em relação com os outros, como ser dinâmico e aberto para transformações, se quiser aprender, o que é sua obrigação.

Defendemos que, assim como é obrigação do sujeito aprender, essa sua obrigação só existe se, em contrapartida, as instituições que cuidam de sua formação tomarem-no em consideração, com muita ética e respeito por suas diferenças e singularidade, e desenvolverem recursos criativos que possam fazê-lo aprender com prazer, percebendo sentidos no que lhe é transmitido, e o sentido e importância de sua participação na vida administrativa das instituições, nas quais são formados. A relação com o saber se dá em várias dimensões e não só na do sujeito. Por ser constituído socialmente, o sujeito precisa ser reconhecido em seus percursos de vida, em sua história de vida, como ser histórico, que faz a história, na qual todos estamos inseridos e pela qual somos co-responsáveis.

Fonseca (2002, p.89), em suas análises das histórias de vida de professores, com quem realizou suas pesquisas, reforça a importância de conhecer as experiências e os percursos das pessoas com quem trabalhamos, ao afirmar:

O processo de formação não se constrói apenas em Escolas e Universidades, durante determinados períodos de vida. Trata-se de construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sócio cultural. Segundo Dominicé: “a vida é o lugar da formação... Por isso, análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo” (Apud Nóvoa, 1992, p.24) (FONSECA, 2002,p.89).

Nossa pesquisa procura demonstrar e abrir novas zonas de sentido, para que possamos pensar como a Instituição e os próprios estudantes constroem e dão “lugar” para os seus objetivos e intencionalidades relacionados à sua natureza social, histórica e humana, por isso, esperamos que possam abrir novos diálogos com os percursos que aqui ficaram registrados.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

(Paulo Freire, 1981: 63)

No percurso que traçamos, apresentamos as concepções sobre o que pode significar uma conversa, um diálogo, ouvir o outro e realizar um encontro genuíno e verdadeiro, que possa propiciar crescimento, no capítulo referente à metodologia. Nossa metodologia está muito articulada às perspectivas e aos autores que adotamos e que defendem o espaço educativo com objetivos, finalidades e práticas construídas e vividas dentro de uma história; e para que o sistema educativo possa cuidar de suas finalidades e objetivos, precisando, também cuidar das relações estabelecidas em seu interior, as quais se processam em uma arena de conflitos e contradições.

As finalidades e objetivos apresentadas pela Universidade, assim como pela LDB, enfatizam a cidadania, a formação para o trabalho, a qualificação plena do educando, a sua preparação profissional com inserção na sociedade e conhecimentos de seus problemas. Estimulam o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural, científico e técnico, a pesquisa, bem como a extensão e a participação em eventos científicos, para a divulgação e a troca de conhecimentos, para o desenvolvimento da tecnologia e a criação e difusão da cultura.

O caráter ético com que se podem alcançar essas finalidades e objetivos, a forma de cuidar das relações para que eles possam ser atingidos, segundo o que apreendemos com Araújo (2000) que nos apresenta a perspectiva sócio-histórica-política, que implica diálogo,

ética, senso de moral e de dever, em uma construção dialética, ou seja, é necessário poder desenvolver a perspectiva de como o outro vê o mundo e como constrói suas relações.

O autor tece considerações sobre a dimensão do trabalho e mostra-nos que o trabalho e o próprio ser do indivíduo estão imbricados, mas ressalta que, ao mesmo tempo em que a educação precisa e deve ter uma dimensão profissionalizante, não pode estar submissa a essa dimensão, ou seja, à lógica de mercado, segundo nossa interpretação de suas proposições.

Para ele, há um “caminhando metodológico” no cuidar da formação dos educandos na condição de seres sociais, históricos, a desenvolver sua cidadania, seu senso de ética, moral e dever. E tudo isso se revela no espaço da sala de aula, espaço mediador dessas intenções, por isso mesmo, podemos dizer, um espaço dialético, no qual a concretude das contradições, conflitos, o modo de cada um interpretar e dinamizar as suas próprias concepções do que é educar fazem-se presentes.

Dialética e sistema em rede mostram-nos que, em um espaço educativo, a ação de cada um reflete sobre a vida do outro, a vida de um transforma e é transformada pela do outro. Diálogo implica, no mínimo, duas pessoas, que também são constituídas por uma história repleta de outras pessoas e experiências. Diálogo quer dizer aproximação entre universos diferentes mediante concepções de vida, muitas vezes, inusitadas um para outro.

O que isso tem a ver com os objetivos e finalidades da educação, do ensino superior? Queremos demonstrar que a educação do ensino superior tem uma história, e é dentro dessa história, com suas evoluções, retrocessos e avanços que entram os alunos, os professores, gestores e técnico-administrativos, todos em uma rede de influências uns sobre os outros. Os acontecimentos políticos e econômicos atravessam as suas práticas e realizações, e as suas origens deixaram raízes. A busca de superação de suas lacunas é um desafio que exige agilidade e conscientização dos vários matizes que a configuram. Quando um de seus agentes educativos nela ingressa, ele está entrando nessa rede, para ser por ela transformado e para que possa, também, transformá-la.

A história da Universidade Federal de Uberlândia remonta ao período em que o país vivia a ditadura militar, e a instituição de seus cursos se deu, no início, pelas influências políticas das classes dominantes locais, com os seus políticos e intelectuais de destaque para a

sua implantação e aprovação, a partir das décadas de 1960/70, quando a atividade industrial e comercial começaram a destacar-se na cidade.

As faculdades tiveram início, umas isoladas das outras, em épocas diferentes. Com o predomínio de um projeto desenvolvimentista, que desencadeou muitas repercussões na vida econômica da região e na unificação em uma Universidade, em Uberlândia, no entrecruzamento de mercadorias das regiões sul, norte e nordeste com o centro-oeste do país, o que lhe garantiu poder político junto ao governo em Brasília.

Segundo Tomaz Machado (2003, p.29), o conceito de ordem e progresso perpassa o discurso político uberlandense. “Independentemente das questões pertinentes às diferenças e interesses de classe e à diversidade de posturas políticas, esta sociedade civil estaria predestinada à modernidade”. Segundo a autora, essa ideologia escamoteia os conflitos sociais, o progresso é, no espaço urbano, o elo de estreitamento entre as divergências de classe (TOMAZ MACHADO, 2003, p.29).

Para Tomaz Machado (2003, p.29), a Universidade foi criada sem que o projeto para sua criação passasse pelo Congresso Nacional, sem que se ouvisse o Conselho Federal de Educação, sancionada pela Junta Militar, com base no Ato Institucional nº 16. E a sua federalização também ocorreu por decreto-lei. “Constituindo-se em uma instituição híbrida, federal e fundacional”. As origens da UFU em um contexto de autoritarismo deixaram marcas. Entretanto, atualmente, muitos de seus integrantes, dos mais diversos segmentos, têm tido a oportunidade de participar, com representatividade em suas vozes, dos Conselhos Superiores da UFU. Essa conquista foi possível com a aprovação, em 1988, do novo Estatuto e Regimento Geral, cujas normas gerais, regulamentos e regimentos estão sendo discutidos e aprovados.

Segundo a autora, esse é um momento que enseja esperanças e oportunidades de amadurecimento, reflexo de anos de lutas por transformações, mesmo diante do atual “desmonte da educação pública no país”: “Uma Universidade democrática não pode ser projeto de uma única classe social. Antes de tudo, deve respeitar os interesse de todos os segmentos, politicamente organizados, dos quais ela é expressão máxima” (TOMÁS MACHADO, 2003, p31).

Andrade (2003, p.42) considera que a Universidade foi marcada por uma origem provinciana e, para ele, “a Universidade precisa ter agilidade, ter como coordenar suas ações

para que as finalidades sejam alcançadas mais rapidamente. Ela precisa fazer grandes modificações pedagógicas”.

Nesse sentido, Rodrigues, M.M. (2000, p.7-14) demonstra em uma retrospectiva histórica das origens das universidades no Brasil, que, até o governo Kubitschek, não tínhamos ainda nenhuma que abrangesse todas as áreas do conhecimento ou com uma participação mais efetiva no país. As primeiras Universidades criadas, a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Rio de Janeiro (1935), segundo a autora, “espelham muito mais as questões político-ideológicas das classes dominantes do que a incorporação efetiva de uma identidade”.

A Universidade, desde sua criação, esteve alienada à realidade social e se colocou fortemente atrelada aos interesses dominantes. No nível ideológico, a questão social pode ser vista no interior de um discurso integrado, permeado no conjunto das medidas políticas. A inserção de uma possível função social foi apenas atrelada à perspectiva do relacionamento com o desenvolvimento econômico. Portanto, só foi possível compreender a universidade, partindo do princípio de sua vinculação estreita ao contexto político brasileiro. (...) A caracterização social da universidade precisa ser definida. (RODRIGUES, M..M., 2000, p. 7-12).

Além desses problemas na constituição das IFES, soma-se o fato de que as vozes dos docentes, discentes e técnico-administrativos, no momento do poder decisório, como demonstramos na Introdução, ao explicar como se constituiu a nova LDB – LEI 9394/96 –, foram relegadas ao segundo plano.

Ao analisar os percursos de vida dos estudantes e as vozes dos coordenadores de curso em relação aos processos de jubramento, no terceiro capítulo, entrevemos as repercussões dessa realidade no fluxo do cotidiano dos alunos. Ou seja, a Universidade, tem enfrentado um arrocho salarial, com reflexos na sua qualidade de ensino, não tem recursos para seus materiais básicos e nem para a contratação de novos profissionais qualificados, e os alunos vivenciam os reflexos dessa crise em relação aos vários problemas que nos relataram.

No capítulo anterior, eles nos revelam que, em sua maioria, estudaram em escolas públicas, precisaram trabalhar, enfrentaram dificuldades financeiras e ingressaram em seus cursos sem uma informação consistente sobre eles ou sobre a realidade universitária. Em suas famílias, a maioria dos pais não tem o ensino superior. E a maior parte dos que têm boa condição sócio-econômica-cultural revelaram que se esforçaram em sua graduação na UFU,

mas houve fatores em outros âmbitos que colaboraram para o jubramento, não foi por malandragem.

Ou seja, eles nos colocaram os desafios que a universidade lhes propunha iam além do que poderiam atender, porque o universo da instituição estava muito distante deles. O que demonstraram ao nos revelar os problemas e dificuldades que mais os marcaram: a motivação, reprovações, dificuldades financeiras, material caro, dificuldades de relacionamento com os professores e desvinculação com a atividade exercida na época, os quais apontaram para problemas relacionados com a comunicação intersubjetiva, com as formas das avaliações e com a organização curricular.

Para possibilitar uma compreensão melhor do que pode ter contribuído com essas dificuldades e os problemas encontrados nos cursos pelos estudantes, construímos algumas categorias de análise, baseadas no que traziam em seus discursos, nas entrevistas orais e nos questionários, e como explanaram o que consideravam que poderia ter sido feito pelos recursos da UFU ou por eles mesmos, para evitar os jubramentos: o lugar do percurso de vida do sujeito dentro da universidade, a qual foi apresentada no terceiro capítulo. Apresentaremos, a seguir, uma análise sobre: a composição curricular como espaço de vida; comunicação além dos conteúdos e a avaliação culturalmente construída; complexificação dos sentidos do saber; pluralização das chances.

4.1. A composição curricular como espaço de vida, e as trajetórias acadêmicas dos jubrados

A estruturação de um currículo envolve tradições, absorve mecanismos sutis, invisíveis, não explicitados de controle e homogeneização, está em intersecção com as relações de produção, com as ideologias culturais que o circulam, e com as múltiplas formas, desenhos, culturas, saberes e práticas que compõem o seu contexto.

Abordaremos a análise das vozes dos sujeitos, relacionadas ao currículo, ancoradas em Sacristán (1998), que trabalha, também, em uma perspectiva emancipatória, sócio-histórica-política e democratizante, e concebe o currículo como construção social, com múltiplas expressões e com determinada dinâmica.

Sacristã (1998) apresenta-nos como há um controle centralizado por instâncias administrativas monopolizadoras sobre a educação e a cultura, é fundamental pensar em propostas para sua gestão com novas formas, que se diferenciem das já conhecidas, e salienta a necessidade de “novo referencial de política curricular para liberar no sistema educativo as forças criadoras”, e a prioridade de abordar as condições de desenvolvimento e a realidade curricular em conjunto para poder compreendê-las. Assim, “é difícil mudar a estrutura e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos”.

Desse modo, o currículo apresenta uma rede de questões, determinações e desafios que se interconectam, outras que se chocam e estão no cerne de discussões e reflexões sobre processos históricos de concepções de mundo, de sociedade e de homem. O termo currículo designa várias perspectivas que abordam o campo curricular, uma vez que entre elas existem pontos de conexão, de desacordo e lacunas em que uma abordagem complementa outra.

A perspectiva polissêmica do currículo apresenta-o como uma realidade complexa, que envolve vários âmbitos diferentes, trabalhando-o como práxis; função social, como um campo prático e como construção cultural, destituído de neutralidade, sendo um processo de socialização.

Sacristã (1998) como que adentra no instituído das instituições, ao procurar demonstrar, nas práticas relacionadas com o currículo, a inter-relação entre elas, em um cruzamento de práticas diversas que compõem o currículo. Desvenda e identifica os âmbitos, por meio dos quais e através dos quais o currículo é estruturado e operacionalizado: o âmbito relacionado às práticas e inter-relações entre professores – alunos – práticas, sempre inserido em um sistema social, o qual interatua com o âmbito da atividade político-administrativa; e, ambos se entrelaçam ao da participação e controle, que pode, em uma democracia, estar nas mãos de diferentes atores sociais, ao mesmo tempo. Esses âmbitos dependem do não menos neutro sistema de produção de meios, pois as práticas econômicas têm um papel de determinação muito ativo na prática pedagógica, e, portanto, o currículo é uma seleção de cultura, e envolve os âmbitos de criação culturais e científicos. Dessa forma, todos os âmbitos interseccionam o âmbito do subsistema técnico-pedagógico.

Assim, refere-se à importância de ultrapassar os estreitos limites da sala de aula, uma vez que o currículo expressa múltiplas determinações políticas, com os saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e como partitura da prática. Com base

nessa proposição de Sacristã, vamos registrar como os sujeitos foram expressando o que eles experienciaram em termos da realidade do currículo na Universidade, na condição de pessoas, não apenas de estudantes, mas com diversas outras experiências, inclusive, antes de seu ingresso.

Cynthia mostra que começou a notar suas limitações para o curso, a partir do momento em que apresentou dificuldades para aprender em duas disciplinas, o que ela nunca havia experienciado anteriormente, e, foi ficando para trás, enquanto seus colegas chegaram a formar-se, sendo que, inclusive, ela participou da festa da formatura junto com sua turma, mas, não se formou, devido aos pré-requisitos. Toda a vida de Cynthia mudou em razão dessa reversão de expectativas. Ou seja, o currículo funcionou também como um sistema socializador, mas, em seu caso, não foi no sentido positivo.

Eu fiz vestibular em 93 em janeiro e só fui aprovada em julho. Ingressei no segundo semestre de 93. Em 98 a minha primeira turma se formou, não todo mundo com todas as matérias e os créditos, mas uma boa parte da turma. Eu resolvi participar dos eventos, das solenidades da formatura, mas eu não tinha terminado os créditos; eu já estava devendo matéria desde o segundo semestre da grade de matemática e contabilidade financeira. Devido aos pré-requisitos, ficaram matérias para trás. Eu pensei assim, que em um ano, dois anos no máximo, isso seria resolvido. Eu faço os encaixes de horários e pronto, só que foi ficando mais complicado, as matérias mais complexas. Eu tenho uma dificuldade na área de matemática, a qual eu só fui perceber e compreender que isso era uma coisa mais séria na faculdade; porque durante o colegial foi tranqüilo. (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Entrevistamos coordenadores de curso e notamos, em sua entrevista, que foi, justamente, na década de 1990, que começou a haver uma mudança nos currículos e uma preocupação em diminuir a evasão. Se as estratégias realizadas por eles serão bem sucedidas, demanda um estudo longitudinal. Inclusive, junto ao Coordenador, a secretária do curso, demonstrou interesse com a temática da pesquisa. Em contrapartida, eles não têm, ainda, dentro do curso, um consenso, uma política institucionalizada para lidar com os estudantes de baixo rendimento acadêmico, mas têm procurado alternativas, como, por exemplo, oferecer a mesma disciplina para ser feita, intensivamente, nas férias.

Então, já caminhando para uma mudança uma flexibilização curricular, não aquela flexibilização evidentemente “cabo a rabo” apontada pelo governo da LDB, mas nós vimos também que essa estrutura rígida do curso não tinha sentido. Então, nós fomos mantendo contato, eu era do colegiado naquele momento, e nós fomos estudando, junto

aos professores, aquela necessidade ou não da existência do pré-requisito e com isso eu acho que nós quebramos pelo menos uns 80% dos pré-requisitos das matérias. Então você vai poder, Então, de 98 para cá a nossa diminuição e enxugamento dos pré-requisitos dentro curso foi um fator contribuiu para a diminuição da evasão (Cordenador de curso da área de Ciências Humanas e Artes, Entrevista 09/02/04)

Ana Luíza abordou a cultura que os alunos vivenciam em um determinado curso pelas características de sua organização curricular. Ela nos revelou que a maior dificuldade enfrentada pela maioria dos alunos do curso em que esteve matriculada era nas disciplinas de Matemática e Física: “quem consegue vai, quem não consegue fica”. A realidade de um curso pode ir deixando marcas, se não for trabalhada essa questão, como traz Sacristã (1998, p.51), “o currículo é método além de conteúdo, porque por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização de professores e apropria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais”.

Assim, muitos chegam despreparados por insuficiência no ensino médio, mas não reconhecem essa dificuldade antes, o ensino prévio não prepara para a Universidade. Ou seja, anterior ao currículo que o aluno irá aprender em uma Universidade, ele aprende, em outro currículo, no ensino médio, e, muitas vezes, sem conexão com o seguinte.

No decorrer do curso, os dois primeiros anos são Matemática e Física, que é o chamado básico que é pré-requisito, por que tudo dentro da engenharia é a partir disso, a partir da matemática e da física, tudo pega como modelo, modelo matemático, modelo físico, e desenvolver teorias que encaixam dentro das práticas da engenharia. É muito difícil essa parte de matemática e de física; são conteúdos muito abstratos e quem tem facilidade deslancha mais rápido, quem não tem fica (Ana Luiza, 33 anos, Uberlândia, área de ciências exatas e tecnologia, oito anos e seis meses de UFU, jubileamento /2000).

Cynthia e Ana Luiza enfrentaram, pela primeira vez, após ingressarem na Universidade, essas dificuldades com Matemática. Então, para elas, a dificuldade significou muito mais do que um problema de aprendizagem tornou-se até um problema social.

Senhor X nos fala sobre as suas dificuldades econômicas e as da realidade de seu trabalho associadas aos problemas institucionais de contratação de professores para poder oferecer as disciplinas, inclusive aquelas que são pré-requisitos faziam com que o conteúdo do manual do aluno ficasse distanciado em seu sentido, porque a questão era concreta demais: não havia disciplinas, por não haver professores no horário que seria compatível, então, somente quem não tivesse atividades naquele período poderia fazer as disciplinas, e o aluno matriculou-se para um curso noturno.

O manual só servia para ver as matérias, porque nele tem grade de matérias que você vai olhando o que você tem que fazer e o que você não tem que fazer. Mas chega em um ponto que você não pode fazer o que quer, porque aquela matéria não dá. É tipo assim, um esquema, você tem que seguir uma seqüência, porque você não tem uma matéria no mês, no semestre, você tem ela no semestre e depois uma que é a seqüência dessa matéria no outro semestre. Vai lá saber se vai ter aquela matéria no outro semestre, e se vai ser no seu curso; porque aí você tem que procurar aonde está, se é de manhã, se é de tarde e como eu trabalhava de manhã e de tarde, tinha que deixar para pegar essa matéria depois. Essas matérias que eu tinha que fazer, por serem pré-requisitos, nem sempre eram à noite. Nem sempre tinha a matéria e professor disponíveis, e, se no próximo semestre não tivesse, era necessário esperar o outro semestre para ver se eles teriam professor para colocar no local para fazer aquela matéria (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas e Artes , jubulado em 2001).

Senhor X possibilitou-nos perceber que, além de conteúdo, o currículo é método, por integrar conteúdos e formas e a dialética entre ambos. Ou seja, há um manual do aluno, existem professores e disciplinas, mas, devido à sua realidade, esse estudante não se comunicou e nem foi comunicado por nenhuma dessas instâncias sobre o que poderia fazer, de forma a reorientar-se e motivar-se para os estudos.

A distância que os estudantes atribuem entre a realidade da universidade e a deles, em decorrência da necessidade de trabalharem, ou às suas dificuldades pedagógicas específicas, como Matemática, Leitura e Interpretação de textos, mostra que, antes de seu ingresso no ensino superior, essas dificuldades, muitas vezes, não se faziam sentir, pelo nível de exigência do ensino médio não ser compatível ao do ensino superior. A cultura do ensino universitário é muito diferente da cultura do ensino médio, e, não raro, nenhuma das duas têm a ver com a cultura do mundo contemporâneo, ou sequer agilidade para acompanhá-la em suas mutantes e rápidas transformações.

O problema maior na questão do jubilamento é a má preparação do aluno. A questão da articulação teoria com a prática é muito distante ainda, quer dizer, não no caso de artes. Em outro sentido, dentro do Curso, quando chega o momento do aluno apresentar uma monografia, encontramos esse problema; porque como , anteriormente, ele não foi preparado para fazer essa monografia, ele tem uma resistência interna, uma resistência dele mesmo, mas ele tem uma resistência. muito grande que o leva ele a ficar no curso toda a vida. Essa indefinição para saber o que eles querem, para concluir esse curso, no caso do jubilamento, se faz notar nesse momento da monografia. Existem alunos que abandonam no meio do curso, não é isso que eu quero, pronto e acabou. Mas eu acho que, por exemplo, essa exigência que o MEC está hoje de exigir a qualificação de todos os professores, eu acho isso uma excelente questão; e a exigência também da monografia dos alunos em todos cursos, eu acho que isso é uma exigência. Foi ótimo, porque nivela todos os cursos no sentido de todos os professores estarem voltados para a pesquisa, para a monografia.(Coordenador de curso da área de Ciências Humanas e Artes, 19/11/2003)

Sacristã (1998, p. 46- 47) salienta que o currículo tem uma dimensão histórica, social e cultural, a qual é perdida para torná-lo “um objeto gerenciável”. Para ele, a orientação curricular, que centra suas perspectivas na dialética teoria-prática, é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática. Essa proposta é comprometida com a emancipação do homem, com uma postura crítica e transformadora, ativa e consciente sobre seu papel histórico.

A desarticulação em alguns currículos, nos primeiros períodos dos cursos, entre a teoria e a prática, também é um fator de desmotivação e desinvestimento para os estudantes, pois, obviamente, muitos outros aspectos, concepções e valores estão envolvidos nessa questão, o que leva os alunos a se desencantarem com a formação universitária.

A primeira impressão que seria o básico, na realidade você não trabalha com Ciências Exatas e Tecnologia. Você trabalha com matemática e física, então, você espera ingressar nesse Curso para estar mexendo, desmontando equipamentos e o circuito, aprendendo como funcionam, só que, na realidade, se você fizer um curso técnico de Exatas você vai aprender mais esses detalhes do que na faculdade. O curso de Exatas vai te dar bases teóricas de onde saiu aquilo, como foi construído, a forma como desenvolveu o componente, as equações que são utilizadas. Então, no início, a aprendizagem da Exatas é muito teórica; e eu sempre fui muito voltado para a prática. Então, houve esse primeiro choque, se você falar que você cursou essa graduação, o que você sabe? (...) Portanto, na realidade, hoje eu vejo o seguinte: a faculdade não capacita ninguém, a faculdade não vai ensinar ninguém a ser profissional. Ela vai te ensinar onde procurar as informações para você ter base para fazer o trabalho; só que a prática, na realidade, o que você vai trabalhar e desenvolver, é no dia-a-dia, do seu trabalho, que você vai aprender (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilado em 1999).

A questão relacionada à articulação teoria-e-prática consta dos princípios atuais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, estudados pela SESU (<<http://ww.mec.gov.br/sesu/default.shtm>>., mar.2004), e, dentre eles, consta “fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão se incluídas como parte da carga horária”.

A prática ela é mais fácil de você lidar que a teoria, que a teoria é uma coisa muito

formal muito ali no papel, às vezes, você dá a solução para estudos de casos, só que aquilo ali não vai acontecer, é tudo muito fictício, mas a prática, ela é mais fácil de você lidar, até porque você não está lidando tanto com papéis, você está lidando com pessoas, com dinheiro de pessoas, no caso, com dinheiro de empresas. Então, você tem que ter um posicionamento e se responsabilizar por aquilo (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Sacristã (1998, p. 26) defende que o “currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”, e nele se entrelaçam as práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, práticas das salas de aula, valores, concepções, aspirações, todos inter-relacionados.

A perspectiva polissêmica do currículo defendida por Sacristã é também uma perspectiva emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante, e propicia condições aos educadores, alunos e demais agentes educativos a perceber que, em ações simples do cotidiano, também são educados e educam.

Percebemos, nas vozes dos sujeitos da pesquisa, que, ao mencionar o currículo, ao mesmo tempo, estavam nos falando também da forma como são tratadas as avaliações, as relações inter-pessoais, o que era mais importante naquele momento para eles, falavam da teoria que tinham sobre os pré-requisitos, na forma como os vivenciaram, e tratavam da dissociação teoria e prática e seus efeitos em sua motivação para o curso.

Então, todas as outras categorias que elegemos estão também relacionadas com o currículo, pois dizem respeito às práticas gestadas dentro de uma IFES. As experiências que os sujeitos conosco compartilham revelam-nos o fluxo das vidas dos estudantes, sob os efeitos das suas práticas entrecruzadas.

4.2. Avaliação culturalmente construída:

Práticas ou vícios avaliativos?

Nosso tema de pesquisa interliga-se às políticas de avaliação, pois preocupamo-nos com os efeitos das “notas baixas” sobre a formação das subjetividades que delas compartilham, tanto da parte do aluno, quanto do professor.

Nossa preocupação é, portanto, com o que denominamos, inspiradas na obra “Os excluídos do interior” de Bourdieu e Champagne (1998), mecanismos de dentro, os quais se processam no interior dos processos educativos, e são reflexos das concepções, muitas vezes, desconhecidas de seus próprios atores, construídas por toda a história que faz parte do sistema educativo. Assim, os mecanismos de dentro se expressam nas concepções conscientes ou inconscientes de suas práticas, na forma como exercem suas atividades mais simples e rotineiras e na sua postura face às relações que estabelecem, como nos ensina Luckesi (2002).

O ser humano age em função de algum resultado, seja econômico, material, político, amoroso, ou até mesmo o simples prazer de viver o momento. Ou seja, age para suprir uma carência. A finalidade que preside o agir não será, no geral, necessariamente consciente; poderá ser explícita ou implícita, consciente ou inconsciente. Uma ação presidida por desejos inconscientes pode chegar a termos satisfatórios, mas por caminhos que ainda não são claros. O que importa, aqui, é ter ciência de que não se age por puro acaso. Contudo, do ponto de vista consciente, o ser humano necessita estabelecer metas definidas, clareando o que deseja, para agir em função delas. Caso não seja precedida e monitorada por um forte e explícito desejo, a ação poderá se tornar mecânica e não produzirá os resultados esperados. O desejo consciente e explícito coloca as forças necessárias a seu serviço. Fazer de conta que se tem o desejo, se, de fato, não se tem, é um desastre para a própria ação. Uma vez que sem o desejo não se investe na construção dos resultados que se espera, fazer de conta que se tem um desejo é um modo de não se entregar à ação. Não importa a razão pela qual não se está entregue àquele ato ou situação específica. Importa ter ciência de que sem a entrega não é possível uma construção bem sucedida (LUCKESI, 2002, p.153).

Quando investigamos essa temática, nas entrevistas e questionários, alguns dos sujeitos que pesquisamos, ao nos falarem sobre as avaliações que experienciaram na Universidade Federal de Uberlândia, no período pesquisado por nós, eles começavam a resgatar o seu desempenho e os contextos em que se processaram as reprovações repetitivas e os jubilamentos, o que repercutiu em suas vidas, o que ficou de ruim, de aprendizado. Nas entrevistas e até em alguns questionários, aproveitaram para lembrar esse período difícil; o que contribuiu com alguns deles para um repensar a própria experiência e até a sua relação com o saber, com a vida.

Maria pôde falar muito de si, das “coisas” que haviam acontecido e que ela não pôde compreender na época. Essa sua reavaliação, em suas três entrevistas, contribuiu para que pudesse compreender e conviver de modo mais saudável com suas lembranças.

Ela viveu questões difíceis relativas à avaliação e as compartilhou conosco, em clima de confiança, respeito e ética.

Eu estudava. Dentro do contexto que era oferecido, eu tinha dificuldades. Uma bomba, uma reprovação, tudo bem, mas na segunda reposição, repetiu a mesma coisinha, até os pontos. A professora que ministrava essa disciplina, não foi só comigo, foi com todo mundo, ela dava os mesmos exercícios (...) Mas no dia da prova, ela fazia questão de dar exercícios diferentes. A prova foi difícil. Mas eu pensava: — quem sabe eu passo, é difícil, mas não é bem assim. Ela já tinha me reprovado várias vezes. E, além dessa perseguição de tirar nota, depois que eu fui falar para ela, e aí ela jogava a culpa toda em mim; falava que realmente eu é que era toda culpada: “não você tem que ver ...” Eu falava que eu queria terminar, a única coisa que eu conseguia dizer é que eu queria terminar, e estava empenhando para isso. Igual eu falava, que outros alunos, colegas meus não se esforçaram, e conseguiram. Fiquei pensando: Por quê eu ... eu era pior de todo mundo? Ela falava:— “Não vou te dar o diploma, falta muito pouco, falta muito pouco ...” Não sei se ela estava me chamando para tratar da questão do processo de jubramento (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Luckési (2002), em “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, um conjunto dos textos publicados ao longo de quatorze anos de trabalho, aborda questões relacionadas com a avaliação, desde a sua constituição histórica em nossas escolas, aos seus aspectos psico – afetivos, e faz-nos alertas ao demonstrar e nos possibilitar compreender como as notas podem funcionar, via de regra, de forma inconsciente, como um juízo de valor e não como um diagnóstico dos processos educativos. O autor expõe-nos que, a maior parte das escolas atuais opera com verificação e não com avaliação.

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova da resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem ou mal sucedidas. acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade) nada significarão caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade.(...) O termo *verificar*, provém etimologicamente do latim — *verum facere* — e significa “fazer verdadeiro” (...) O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a ...”. A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2002, p.33-65; 92).

Nos históricos - acadêmicos dos alunos jubilados foi alta a incidência de reprovações por freqüência; apenas seis alunos (4,5%) não foram assim reprovados. Quarenta e três alunos (32,4%) tiveram de uma a dez reprovações por freqüência; trinta e quatro alunos (25,5%) apresentaram de onze a vinte reprovações por freqüência; trinta e dois alunos (24,0%) de vinte e uma a trinta reprovações por freqüência; onze alunos (8,3%) de trinta e uma a quarenta reprovações por freqüência e sete alunos (5,4%) de quarenta e uma a sessenta e uma reprovações por freqüência; a maioria (63,2%) apresentou mais de dez reprovações por freqüência em seu histórico.

Nas entrevistas realizadas, uma das causas apontadas por alguns coordenadores de curso, para tantas reprovações por freqüência ou a não efetivação da matrícula, relaciona-se à priorização por parte dos alunos de outras atividades, como estágios, trabalho e outras.

Nós temos alunos, para os quais falta só o estágio supervisionado, e estão trabalhando em empresas, onde poderiam executar o estágio; e muitos deles não efetuam a sua matrícula há três semestres, estão prestes a terem decretado o seu abandono de curso, por não efetuarem a matrícula nos três semestres. Quando a coordenação os chama para vir eles vêm, mas eles estão sempre postergando essa iniciativa de efetuar as matrículas, para depois, para o futuro. Isso porque eles ainda dão muita atenção e muito valor à sua atividade de trabalho, isso tem sido crítico (Coordenador de Curso da área de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Federal de Uberlândia, entrevista/2711/03).

No meio do curso existem outros problemas, por exemplo, o aluno, ao invés de estar dentro da sala de aula, ele está lá fora, esse é o grande problema. Eu acho que o abandono, a perda de vaga, o próprio jubramento vai por aí, ao invés dele estudar está envolvido (...) com outros assuntos que não estão relacionados diretamente com a produção dele aqui, então essa é uma questão também muito séria (Secretária da coordenação de um dos cursos da área de Ciências Humanas e Artes, entrevista 19/11/03).

Segundo a Resolução Nº 01/2000 da Universidade Federal de Uberlândia, além da nota mínima, o aluno deve freqüentar 75% das aulas teóricas, práticas, seminários ou qualquer atividade acadêmica que faça parte do currículo do curso. É interessante observar que as reprovações por requisito mínimo (45 a 59 pontos de nota) consistem na nota mínima permitida e 75% de freqüência, permitindo que o aluno ainda tenha o direito de matricular-se nas disciplinas seqüentes que exijam pré-requisitos. Trinta e dois alunos (24%) não apresentaram reprovações por requisito mínimo; sessenta e dois (46,6%) apenas de uma a duas disciplinas com reprovações por requisito mínimo; vinte e sete (20,4%), de cinco a nove

disciplinas com reprovações por requisito mínimo; doze (9%), de dez a dezessete disciplinas com reprovações por requisito mínimo.

Ainda com relação a essa norma, pela Resolução N° 01/2000 da UFU, artigo 9°, parágrafo 3°, é ressaltado que devem ser respeitados, em quaisquer casos, os limites previstos na norma específica do curso; o número de disciplinas pode ser excedido para permitir ao aluno matrícula em todas as disciplinas nas quais esteja enquadrado; não fica sujeita a esta norma o aluno que estiver requerendo as disciplinas que lhe faltam para concluir o curso; esta norma só é válida para os cursos que tenham matrícula por disciplina e ao aluno que foi reprovado três vezes na mesma disciplina.

Explicitamos, na voz de um dos gestores da área acadêmica relacionada ao ensino, como e por que ela foi criada pela Universidade Federal de Uberlândia.

Então vamos discutir: Por quê ela foi criada?! Nós temos alunos com índice de reprovação altíssimo que aprovam e reprovam muitas vezes na mesma disciplina: cinco, seis, sete vezes. Bom, qual foi a intenção de criar esse mecanismo? Por quê surgiu essa idéia? Se aquele aluno não está tendo um desempenho razoável no seu curso e está sendo levado a ter um índice de reprovação altíssimo em uma ou duas disciplinas, ou em um conjunto de disciplinas, qual foi o sentido da regra? Ele ficar fazendo aquelas disciplinas; que ele está com problema. Ele está com problemas de gerenciar o seu tempo e o seu desempenho acadêmico. Então, existem alunos que se matriculam em uma quantidade fora de série de disciplinas, e esquecem que este conjunto de disciplinas irão dar trabalho e atividades extra-classe para ele. Mas aquela quantidade enorme de disciplinas é uma obrigação do curso? Muitas vezes não é, mas sim porque o aluno quer fazer aquela quantidade enorme de disciplinas. Nós não temos esse gerenciamento E ele fica depois enrolado. Na verdade, não basta... A regra foi criada para monitorar, no sentido de organização do processo, da avaliação, do desempenho dos nossos alunos, e para dar um alerta àquele aluno:— “Então, você só vai fazer nesse semestre duas ou três disciplinas, de acordo com o desempenho que você teve em número de matrículas e o número de aprovações no semestre anterior” . Aquela tabela, como eles falam: “cair na regra”, mede a questão do número de matrículas que eles realizaram com o número de aprovações que tiveram. Na verdade, ela mede o seu desempenho durante aquele semestre e ela vai fazer um escalonamento que diz que de acordo com aquele desempenho anterior, você tem que fazer somente 3 ou 4 disciplinas. Então, pelo lado do aluno é uma regra punitiva porque ele não pode matricular em sete, oito, nove, dez disciplinas, como ele queria. A universidade o está punindo, e está colocando que ele só pode fazer três disciplinas? Então, pelo lado da interpretação do aluno, a regra é punitiva. Por outro lado, da construção da regra, não, não é punitiva. Ela está te falando que você está com problema de desempenho e você precisa melhorar. Ela organizou a vida daqueles alunos. Porque se deixa aleatoriamente 7, 8, 10 disciplinas; cada vez mais eles se enrolam nas disciplinas. E esta decisão acabou fazendo, como que breiou realmente, ele ficou naquele semestre mais organizado: organizou a vida dele. Porque ele resolveu o problema daquela disciplina que ele estava com dificuldade e pôde seguir tranqüilamente o seu curso (Gestor de área acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, relacionada ao Ensino; 15/05/03).

Fizemos uma relação entre as reprovações repetitivas e os jubileamentos. Dos cento e trinta e quatro históricos - acadêmicos que investigamos, noventa e três (70%) apresentaram reprovações repetitivas (repetiram uma disciplina três ou mais vezes); dentre eles, setenta e sete exibiram reprovações por nota e por requisito mínimo, e dezesseis não tiveram reprovação por requisito mínimo, mas apresentaram reprovação por nota; e, dentre vinte e dois, não houve as reprovações repetitivas, mas em quatorze deles verificaram-se reprovações por nota e por requisito mínimo, com oito unicamente com reprovações por nota.

O fato é que muitos alunos não continuam seguindo, tranqüilamente, o curso, porque as razões para que eles estejam com tantas reprovações estão além da organização do tempo. Elas passam por questões relacionadas a outros âmbitos, como os sujeitos de nossa pesquisa nos revelaram no terceiro capítulo, sobre as dificuldades que os levaram aos jubileamentos, relacionadas com: falta de motivação, reprovações, dificuldades financeiras, desvinculação com a atividade exercida na época, material caro, professores exigentes, curso dispendioso, relacionamento difícil com professores. E os problemas encontrados nos cursos relacionados aos fatores: competência dos docentes, reações interpessoais, mudanças de currículo, equipamentos e instalações, estrutura universitária, preparação profissional, qualidade do ensino, organização curricular, horários.

Encontramos, nos históricos, de fato, alunos que se matriculam em quantidade enorme de disciplinas, sem nenhum monitoramento oficial do curso, e, daí, no próximo semestre, são reprovados. Mas essa não é a razão maior das reprovações, é apenas a consequência de um percurso acadêmico que já não estava bom. Como nos lembra Luckesi (2002, p.65), “um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação”.

Mantoan (2003) ao trabalhar com a inclusão, “defende o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente”, e afirma que “o mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender precisa cair”. Ao mesmo tempo, a autora procura novos significados do papel da escola, em contraposição à aprendizagem que foi instaurada, segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos, já que reconhece as dificuldades para que os educadores possam se desprender dessa aprendizagem que nos refreia no processo de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível em que atuamos (MANTOAN, 2003, p.9) e enfatiza:

Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar notas boas e ser promovido. O tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno e sua evolução é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas. A avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas (MANTOAN, 2003, p.73).

E como já mostramos em Touraine (1999); Charlot (2000); Castanho, S.E.M.; Castanho, M.E(1996); Araújo (2000); nas perspectivas emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante e da sociologia do sujeito, os processos educativos precisam ser gestados em conjunto com seus diferentes atores sociais, em equipes interdisciplinares, em que as suas vozes possam ser ouvidas, e seus percursos de vida possam ser considerados e reorientados, conforme o Estatuto da própria Universidade.

O governo central, também, tenta discutir a qualidade, mas preso em mecanismos de controle e de mensuração quantitativos, ainda não trabalha a nível das relações e da formação de subjetividades, muito menos dos significados dados pelos sujeitos às suas práticas e às suas “relações com o saber”, os “mecanismos de dentro”, que são os que operam na verdadeira qualidade do ensino, não são foco de investimentos; fala-se em medir o desempenho, mas não se questiona como se estrutura o desempenho. Uma nova tentativa surge com uma Comissão Mista no Congresso Nacional para a avaliação do Ensino Superior.

Em 03 de março de 2004, foi aprovado e instituído pela Câmara dos Deputados o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à

diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (INEP, mar. 2004).

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes deverá assegurar avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (INEP, mar. 2004).

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, que aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento; e será aplicado, periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso (INEP, mar. 2004).

A Comissão Mista de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) terá a seguinte composição: um representante do INEP; um representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, três representantes do Ministério da Educação, sendo um obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior; um representante do corpo discente das instituições de educação superior; um representante do corpo docente das instituições de educação superior; um representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior; cinco membros, indicados pelo Ministro da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior (INEP, mar.2004).

Percebemos a relevância social de nosso tema de investigação, por se tratar de inclusão e permanência no ensino superior, estar ligado com a complexidade de relações

dentro de todo o conjunto dos processos educativos em uma Universidade Federal de Ensino Superior e com a formação das subjetividades que são formadas e transformadas em seus fluxos internos e, muitas vezes, como resultados das políticas adotadas. Inclusão e permanência também têm sido foco das novas políticas e discussões dentro do MEC e da Secretaria de Educação Superior, fomentando os debates coordenados pela Andifes, pelo CNE e outros organismos políticos.

Conforme levantamento de Fusinato; Zermiani; Fregoneis; Fukushigue (1998), em sua pesquisa na Universidade Estadual de Maringá, em busca de informações sobre a redução drástica da clientela original, nas séries iniciais dos cursos, constatou-se que havia alunos que estavam a refazer o vestibular por diversas vezes, no mesmo curso, visando evitar o jubramento; e, dessa forma, recebiam uma nova oportunidade de reingresso, ocupando assim várias vagas ao longo dos anos. Este processo onerava a Instituição e roubava de outros candidatos a oportunidade de ingressar no curso pretendido (<<http://www.cnpq.br/http://xx.cnpq.br/>; [http://www.prossiga.br/base de dados brasileira/plataforma lattes](http://www.prossiga.br/base_de_dados_brasileira/plataforma_lattes)>; out.2003).

Constatamos também que a Universidade de Lavras instituiu uma Comissão de elaboração de normas de jubramento por insuficiência de rendimento acadêmico em 2002, inicialmente com a participação de Lima, J.A.F.; Antonielli, L. M.; Oliveira, M. S.; Albuquerque, J.O.; Tavares, L.V. (<<http://www.cnpq.br/http://cnpq.br/>; <http://www.prossiga.br>>)

Na Universidade do Paraná, pararam os processos de jubramento em 2004, pois muitos alunos que haviam sido jubilados entraram com processos para sua reintegração (<http://br.groups.yahoo.com/broup/litão_cei/message/8637>; <<http://br.mail.yahoo.com>>).

Essas consultas nos sites da Internet permitiram-nos perceber que o tema sobre os jubramentos tem preocupado as instituições que estão se mobilizando para compreender o processo e encontrar alternativas para lidar com ele.

Dentro da Universidade Federal de Uberlândia, os professores, alunos, técnico-administrativos, e coordenadores de curso participaram, para discutir a avaliação, do III Seminário de Qualidade Acadêmica, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação, que ocorreu em 29 e 30 de maio de 2003 — “Avaliação Emancipatória na Universidade : Por que não?”, com o objetivo de “subsidiar a formulação da proposta de avaliação orientada pela aprendizagem do aluno, do professor e do desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

Os integrantes do III Seminário de Qualidade Acadêmica (DIREN/PRGRA/UFU, mai.2003) reuniram-se em grupos tematizados, por área de abrangência dos cursos, e elegeram os principais problemas que encontraram com relação às avaliações, que foram: acúmulo de avaliações no mesmo período; falta de clareza dos critérios avaliativos; avaliação corporativa, que desconsidera as diferenças (conhecimentos prévio) do indivíduo; falta de diversificação dos instrumentos avaliativos; um grande número de pontos contemplado em um único instrumento de avaliação; avaliação somativa tradicional: averiguação; ausência da supervisão do professor na realização de atividades avaliativas em grupo; deficiência na formação do docente; ausência de projeto político-pedagógico dos cursos; falta de integração entre os professores; dificuldades dos docentes aceitarem ser avaliados pelos discentes; desrespeito às normas acadêmicas vigentes; avaliação inadequada da GED; falta de princípios institucionais gerais; falta de suporte pedagógico para as práticas docentes; elevado número de alunos; desinformação a respeito de outros sistemas de avaliações; falta de atuação do colegiado; falta de coerência conteúdo ministrado e avaliação.

Durante a sua permanência na UFU, dentre os alunos pesquisados, trinta e dois (24,1%) não apresentaram disciplinas com reprovações repetitivas (três ou mais reprovações); oitenta e cinco (63,9%) tiveram de uma a seis disciplinas com reprovações repetitivas e dezesseis (12,0%) tiveram de sete a onze disciplinas com reprovações repetitivas. Podemos confirmar que a maioria dos jubilados (75,9%) sofreu os efeitos de suas múltiplas reprovações e por ter que respeitar a regra de só poder se matricular no próximo semestre em um número de disciplinas correlacionado ao número de aprovações que obteve no semestre anterior.

Investigamos o número de trancamentos em todas as disciplinas do semestre e do ano realizados pelos alunos, e constatamos que 73,8% trancaram disciplinas e 46% realizaram trancamento geral por semestre. Na UFU, segundo o Capítulo VII da Resolução Nº 01/2000, para o aluno requerer a suspensão total ou parcial de suas atividades acadêmicas deve expor uma justificativa, acompanhada de documentos comprobatórios de sua total impossibilidade em frequentar o curso no período correspondente à solicitação, a qual terá o seu deferimento ou indeferimento despachado pela coordenação de curso.

Associando essa norma para os trancamentos com os dados que colhemos nos históricos, percebe-se a relação que pode existir, pelo menos em nível burocrático, entre o conhecimento das coordenações de curso sobre alguns dos motivos dificultadores da vida

acadêmica desses estudantes e os próprios estudantes, pois há obrigatoriedade de elaborarem uma justificativa para ser possível o trancamento geral ou parcial de suas atividades acadêmicas.

O trancamento geral das disciplinas é vedado no primeiro ano letivo de todos os cursos da Universidade Federal de Uberlândia, e é concedido ao aluno que se encontra impossibilitado de prosseguir o seu curso, em qualquer época, antes de transcorridos 3/4 do período letivo, conforme data prevista no Calendário Acadêmico, por uma única vez para os cursos de regime anual e, por duas vezes consecutivas, ou não, para os cursos de regime semestral (RESOLUÇÃO Nº 01/2000, do CONSELHO DE GRADUAÇÃO/UFU).

O trancamento parcial de matrícula pode ser concedido uma única vez em cada disciplina e deve ser solicitado antes de decorrido um quarto do semestre letivo, conforme data prevista no Calendário Acadêmico, desde que fiquem atendidas todas as normas de matrícula, inclusive, as específicas do curso.

Os trancamentos têm sido usados, não raro, de forma indiscriminada pelos alunos, o que é uma preocupação das coordenações de curso conforme nos indica o discurso de uma das coordenadoras de curso, o que expomos a seguir.

Uma das questões que favorecia também, pode parecer estranho mas favorecia o jubramento é o seguinte, é essa possibilidade sem nenhuma justificativa aparentemente justa de oferecer ao aluno trancamento de disciplinas, não só parcial como total por dois semestres; então, ele olha no guia acadêmico, vê que ele tem direito e coloca uma justificativa mais ou menos assim “problemas particulares” e aí ele pode trancar por um semestre e por um outro semestre. Muitos de nossos alunos ficaram um ano em trancamento, ou seja, por dois semestres consecutivos, o que levou a exigir dele um tempo maior para integralizar o crédito, com isso, muitas vezes ele trancava quando ele não precisava e depois esse tempo era contado (Coordenadora de Curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia, 16/02/04).

Verificamos, também, nos históricos – acadêmicos dos alunos jubitados, alta incidência de reprovações por nota. Dos cento e trinta e quatro alunos pesquisados, com exceção de oito alunos (6,0%), todos os outros tiveram reprovações por nota, o que significa uma média baixa, abaixo de 45 pontos de nota. Quarenta e cinco alunos (33,8%) apresentaram de uma a cinco disciplinas com reprovações por nota; quarenta e dois alunos (31,6%) apresentaram de seis a dez disciplinas com reprovações por nota; vinte e nove alunos (21,8%)

apresentaram de onze a vinte disciplinas com reprovações por nota; nove alunos (6,8%) apresentaram de vinte e três a quarenta e quatro disciplinas com reprovações por nota.

Em *VEJA* (março, 2004, p.84), Weinberg, M. discute os resultados do Provão. São relatadas pelo Ministério da Educação (MEC) as incidências de baixas notas obtidas pelos alunos, mesmo em cursos avaliados pelo Provão com os conceitos “A” ou “B”, os melhores do país. É aberta, portanto, “uma caixa preta” e revela como essa avaliação por conceitos tende a ocultar o verdadeiro desempenho dos estudantes e as suas notas.

Essas pontuações baixas, no entanto, não impediram que muitas faculdades atingissem os conceitos “A” ou “B”. Por essa razão, é vital conhecer a média numérica das notas, que, ao contrário dos conceitos de “A” a “E” mais mostram do que escondem. Os resultados ruins revelam que muitos jovens universitários chegam ao mercado de trabalho sem saber responder a questões essenciais ao exercício da profissão que escolheram seguir. “O resultado das provas é um indicador concreto da deficiência na qualidade do ensino”, observa o especialista Jocimar Archângelo, responsável pela implantação do Provão, em 1996.(...) A classificação por conceitos expressos em letras só serve para ocultar o fraco desempenho da maioria dos cursos no Provão. “Os conceitos encobrem a verdade das notas”, confirma o consultor Ryon Braga, especialista em ensino superior. (...) Existe relação direta entre progresso socioeconômico e qualidade do ensino. Segundo uma pesquisa da ONU, os países que fizeram investimento contínuo e maciço na educação de sua população, desde o nível fundamental até a universidade, foram os que conseguiram dar os melhores resultados na economia. Esse é um desafio para o Brasil, que as modificações para pior na avaliação do ensino superior tornam ainda mais difícil de ser superado (*VEJA*, mar.2004, p.84-94).

A avaliação, segundo Speller (*Portal da ANDIFES*, mar. 2004), deve ser processual e contribuir não só para a identificação das condições necessárias para o início de novos cursos, como também para a manifestação de dificuldade ao longo do curso, permitindo a sua correção. Speller ainda ressalta que “a avaliação fotográfica, que se realiza no final dos cursos de pouco ou nada serve. Há que se buscar maior rigor na avaliação, em que todos devem ser incluídos, do estudante ao ministro da educação” (<<http://www.andifes.org.br/entrevistas/vilela.php>>. 16 mar. 2004).

E, no *sinapse* (*Folha de S. Paulo*, 27.mai. 2003), todo o suplemento intitulado “Quem avalia a avaliação?”, em cuja capa resumem: “quanto mais a pedagogia se moderniza, mais o tradicional exame escolar continua o mesmo; a vítima do descompasso é o aluno”, com artigos que tecem críticas às formas como são avaliados os estudantes, e trazem entrevistas com profissionais, hoje, conceituados e bem sucedidos, que foram péssimos alunos, levando-nos a pensar o que se faz quando se pensa estar avaliando nas escolas.

Romão (2003), ao analisar fracassos do sistema educacional, defende que, para compreender os processos de baixo rendimento dos alunos, eles devem ser tratados dialeticamente, abordando-os desde as “produções dos discentes no que elas revelam de suas potencialidades e limites, tanto em função de suas trajetória sociais e pessoais, quanto dos recursos e obstáculos existentes no meio escolar”. Também se torna necessário abordar dialeticamente a “relação a ser mantida pelo docente e pela escola com a “cultura primeira “do aluno”, pois não se pode conformar a essa cultura originária dos alunos, com o risco de sua estagnação, e nem impor-lhes padrões de desempenho que não levem em consideração suas condições concretas.

A escola não é somente uma instituição social capitalista e por, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra-escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento, por excelência, de reforço e manutenção do status quo, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade — qualitativamente superiores —, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. (...) Um alerta, como Luckesi, devemos registrar: não se pode fazer “apologia do erro e do insucesso como fontes necessárias do crescimento” (id.ib.: 58). O que se pretende, numa avaliação cidadã, é o registro e a análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio que a eles presidiu, com vistas à reprogramação curricular — aqui entendido em seu sentido amplo. Se o equívoco e o insucesso deixam de ser fonte de julgamento e punição, é porque a visão de mundo de quem os aborda considera-os como “contingências necessárias” no processo de construção do saber. Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes — no caso da avaliação — didático-pedagógicos. Além disso, nem todo “insucesso” é na verdade insucesso, porque o é, na maioria das vezes, se nos colocarmos na perspectiva do conhecimento que se pretende hegemônico. O pensamento conservador lê o mundo no viés do certo/ errado evidentemente considerando-se como monopolizador da primeira parte da dicotomia — porque tal “maniqueístização” lhe permite desideologizar seus próprios interesses. E esta sectarização do conhecimento não pode ter como contrapartida a valorização absoluta do outro pólo da dicotomia (ROMÃO, 2003, p.21; 99).

Por também concebermos que a realidade, o mundo, a educação, a história, as pessoas e concepções constituem-se por universos entrelaçados, em interação, trocas e transformações constantes, empenhamo-nos na pesquisa sobre os jubileamentos.

Podemos perceber, nos discursos dos sujeitos entrevistados sobre os processos avaliativos (ou verificativos?), que as mensagens são transmitidas e passadas subliminarmente, pelas posturas, pelos códigos linguísticos e simbólicos, os quais, nesses rituais avaliativos, os fizeram sentir-se reduzidos às suas incapacidades e a sentirem-se

excluídos, mas, por acreditarmos serem essas suas experiências mais complexas, prosseguimos nossa análise, para investigar as comunicações, os sentidos atribuídos aos jubileamentos e as sugestões que os sujeitos fizeram para que possam ser pensadas e construídas ações para melhorar a qualidade da formação dos alunos em situação de risco acadêmico, ou seja, passíveis de jubileamentos, e daqueles com muitas reprovações repetitivas.

4.3. A comunicação além dos conteúdos

Para abordar a comunicação, consideramos que Goergen (2001) adota, em suas análises, perspectivas que defendemos, as quais podem contribuir para também analisarmos as complexas relações em termos da comunicação dentro da Universidade.

Goergen (2001) defende que é necessário construir, em consonância com muitas outras vozes da sociedade, os princípios que possam orientar a prática educativa, e não ficar entre modernidade ou pós-modernidade, mas aprender com ambas. Pelas proposições do autor, está sendo escrita uma “nova gramática para o educativo”; para a qual ainda não se decidiu se mantém a antiga unidade das regras ou se torna totalmente desarmada. Um dos temas fundamentais, para o autor, é o da ética, pois, nas mais diversas esferas da atividade humana, surgem vozes que reivindicam maior consciência ética, inclusive no campo educativo.

Segundo Goergen (2001), em uma sociedade regida pela informação, há a necessidade do formativo: o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio a um cenário caótico, indiferenciado e ausente de princípios orientadores; aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e a convivência. Defende, nesse aspecto, que é preciso admitir outras formas de fundamentar nossas decisões, e desenvolver a ética do discurso proposta, da fundamentação ética com base na dialogicidade.

Para Goergen (2001), estamos diante de uma forma nova de educação ética das novas gerações, que devem tornar-se ativamente participantes da sua formação, não só na assimilação de normas e valores, mas na tematização dos princípios que a tradição cultural lhes oferece. O processo de formação não é mais uma questão meramente individual ou de

foro íntimo. Trata-se de um processo social, cujos rumos são determinados pelo concurso da participação consciente de todos, com base na razão comunicativa. Essa razão tem traços de universalidade por estabelecer caráter vinculante de princípios éticos fundamentais que ultrapassam as circunstâncias dos contextos culturais particulares.

O autor alerta que a formação ética das novas gerações não pode ser atribuída tão somente à escola. A educação formal é apenas uma das faces do processo educativo. Os princípios da democracia e da solidariedade têm a reorganização interna da escola como uma questão administrativa e não psicológica ou pedagógica. A família, os meios de comunicação também são co-reponsáveis pela educação e formação dos jovens.

A Universidade, na forma atual de administrar e comunicar orientações aos alunos que precisam de recursos para seus próprios planejamentos acadêmicos, nem sempre esclarece as possibilidades explícitas de atuação e acompanhamento que ela pode oferecer, uma vez que os alunos restringem-se, nesse sentido, a uma leitura superficial do guia acadêmico. Do mesmo modo, a inter-relação deles com outros meios de comunicação e as gestões administrativas também parecem distanciados entre si.

Dentro da Universidade, os alunos podem contar com alguns recursos, mas, dentre os que responderam aos nossos questionários, ou seja, aqueles mais abertos para falarem da sua situação, 52,2% não procuraram meios para evitar o jubramento. E, ainda assim, dos que procuraram recursos, muitos consideraram ser recurso trancar o semestre, por exemplo; 39,1% pediram dilação de prazo (vide Introdução). Esse dado aponta que a comunicação deles com a administração é frágil e os fluxos de troca entre administração-docentes-alunos pode ser melhor trabalhada.

Ao considerarem a relação entre eles e os professores, queixaram-se de distância e falta de preparação didática dos professores, mas atribuíram, também, a responsabilidade para si próprios, como a imaturidade e a timidez. E os coordenadores, professores, técnicos e, dentre eles, alguns alunos, alegaram os mesmos problemas no III Seminário de Qualidade Acadêmica (PRGRA, mai. 2003). Podemos, então, pensar nas proposições defendidas por Alain Touraine (1999) para que haja uma participação ativa de docente e alunos na gestão administrativa. Araújo (2000) ao propor o equilíbrio nesse elo professor-aluno, indica a necessidade de se pensar com quais concepções cada qual trabalha essa questão, pois, na verdade, ela é uma construção cultural, histórica e dinâmica, com perspectivas de autonomia e

raízes no passado. Um passado que a estruturou com relações de poder e hierarquias rígidas, fundamentadas em concepções conservadoras, excludentes e autoritárias.

A coincidência de dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos e professores, e, ao mesmo tempo, o distanciamento entre eles denotam um efeito do que Marilena Chauí (1980, p.3-13) denomina como o discurso instituído, o discurso competente, diferente da linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, “aquele que pode se proferido e aceito como verdadeiro porque perdeu os laços com o seu lugar de origem”, esse discurso parece ter sido, como fala Bourdieu, “incorporado” pelos integrantes de um sistema educativo, e faz com que alunos e professores se coloquem de fora da administração da vida pública de seus estabelecimentos, como se a “Organização”, a hierarquia organizacional e as burocracias abafassem suas vozes, sua capacidade participativa e decisória.

Para Valadares (2002, p.190), a imagem da reflexão como uma imagem individual, faz supor, muitas vezes, que parece pesar sobre os professores toda a responsabilidade na solução dos processos educativos, enquanto que os professores, ao serem chamados para incorporar os seus saberes nos projetos, não têm legitimados os seus saberes, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto social e político”, e confirma que o mais importante não é se eles são reflexivos, mas sobre o que estão refletindo e como o fazem.

Libâneo (2002, p.67) alerta, com base em Contreras, que os professores, ao refletir, muitas vezes, limitam o seu mundo de ação às rotinas e às salas de aulas, “sem conseguir ver os condicionantes estruturais de seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização”, como nós defendemos, em nossa pesquisa. Para Libâneo, “a reflexividade comunicativa proposta por Habermas supõe não apenas uma ação comunicativa voltada para o entendimento e o consenso, mas, naturalmente, também, um desvelamento das formas de coação, tomadas como “naturais”, que restringem os processos de auto-reflexão”(LIBÂNEO, 2002, p.87).

Assim, como podemos observar nessa confluência entre os problemas apontados pelos alunos e pelos professores, dentro da UFU consideramos importante compartilhar as vozes dos alunos que ouvimos sobre como vivenciaram as salas de aulas, como buscaram recursos para evitar os jubilações e de que formas concebem as relações entre professores e alunos.

Existem professores que lecionam disciplinas que eles não deveriam estar lecionando, são doutores e muito bons em pesquisa, só que, em sala de aula, não sabem dar aula. (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubilado em 1999).

“É um processo longo, seria necessário rever as grades curriculares, o problema de didática, conhecimentos pedagógicos e não só científico, pois a grande parte dos professores da nossa área de Exatas são pessoas graduadas em “n” cursos da engenharia, desenvolveram mestrado e doutorado, mas não têm nenhum conhecimento pedagógico” (Ana Luiza, 33 anos, Uberlândia., área de ciências exatas e tecnologia, oito anos e seis meses de UFU, jubilação /2000).

Quando eu entrei na universidade, estava com uma visão diferente. Vários profissionais simplesmente chegavam e começavam a dar a aula :—“vamos estudar sobre esse tema específico, a bibliografia é essa, gostaria que vocês fossem na biblioteca, estudassem e viessem para dentro da sala de aula discutir”. Isso me deixou frustrado porque a pessoa está ali para passar o conhecimento, só que, na realidade ela está deixando que a gente vá atrás, sendo que ela é que tem que nos fornecer os vários subsídios, não é só dar referência bibliográfica e:— “estuda, se vira”, eu acho que não é por aí “a coisa”.em contraposição a esses, vários profissionais davam aula expositiva, da melhor qualidade possível. (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Os recursos buscados pelos alunos, cujas vozes expomos, para lidarem com os processos acadêmicos que vivenciaram, de baixo rendimento acadêmico, demonstram as dificuldades de comunicação, e, também, de compreensão das normas, por exemplo, que o trancamento não é para mascarar ou adiar dificuldades de aprendizagem.

E se você for olhar a frequência também não dá um disparate tão grande, eu tinha mais de 75% de frequência, não era “vagabundagem”, era dificuldade mesmo. Houve um semestre que eu fui reprovada nas duas matérias; e, nesse semestre, eu entrei com meu primeiro pedido de dilação de prazo, o qual foi aceito. Cursei mais um semestre as mesmas matérias; e, mais uma vez eu fui aprovada em uma e na outra não, aí eu entrei como um outro pedido; fiz as matérias, e aí eu fui perceber que alguma coisa estava errada, não estava funcionando, aquilo lá não estava certo. Da terceira vez que eu entrei com o pedido, eles não aceitaram mais. Então, como se diz “eu caí na real”, eu acordei para o que estava acontecendo. Eu não entrei na justiça, porque alguns alunos entram na justiça, conseguem e voltam a cursar pelo menos uns dois semestres, um ano, um ano e meio. Tem aluno que consegue e eu não sei se consegue terminar o curso, eu falei “eu não vou mexer com isso eu vou partir para outra, eu vou assumir o meu erro e procurar a profissão que eu me sinto bem e que eu sei que eu vou ser uma boa profissional, eu não insisti no erro”. Eu percebi o que estava acontecendo e tomei uma outra decisão: estudar para fazer vestibular para uma outra área que não tivesse nada a ver com a daquele em que fui jubilada. (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

O curso estava muito puxado, eu resolvi trancar, pedi trancamento, se não me engano pedi trancamento na vida acadêmica duas vezes, trancamento parcial; e, após esses

trancamentos, a gente voltava cada vez mais desmotivado, com alguns profissionais, que, ao invés de ministrarem aulas cada vez mais produtivas, eles iam lá simplesmente, não sei o termo certo, se era para reproduzir conhecimento, ou algo assim, não acrescentavam nada, fingiam que ensinavam e os alunos fingiam que aprendiam. (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Podia pedir a dilação do tempo, mas eu não quis, não quis aumentar o tempo de jeito nenhum. Eu estava tão oprimida, tão cercada por todos os lados, foi tanta coisa, tão massacrada que eu não quis entrar, quis deixar (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Não, era no final dos tempos, por que eu sempre trancava e sempre ia (...), teve uns erros nos trancamentos porque eles não me informaram direito. Quando eu voltei para fazer eu já era aluno de colega, ai não dá para ser aluno de colega, eu via que sabia menos do que eu. (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

A Coordenadora de Curso revela-nos que, muitas vezes, diante do enxugamento e desmonte dos recursos e contratações de professores pelo governo, faltam profissionais para dar as disciplinas, o número de alunos é excedente, então, a própria coordenação é obrigada a conceder a dilação de prazo. Entretanto, alunos em situação de risco acadêmico, prestes a serem jubilados, não chegam até a coordenação.

Estamos adotando os novos critérios a partir de março do ano passado, agora a grande dificuldade do colegiado não deferir os pedidos é que muitas vezes, eu já disse, o nosso aluno também não conseguiu integralizar em um tempo hábil por que as disciplinas não foram oferecidas a ele. Então, é responsabilidade também da coordenação e do colegiado de curso e, muitas vezes, há uma reprovação e aqui eu até aproveito para dizer o seguinte, o nosso curso trabalha com conteúdos específicos dessa nossa área de Ciências Humanas, a coordenadora ouve, todos os dias, os professores dessas disciplinas específicas, trazerem o seguinte: — “Como possibilitar o aprendizado; se não conseguimos nem a compreensão do português, como possibilitar o aprendizado de conteúdos específicos das disciplinas que exigem o seu domínio e compreensão crítica em outras leituras, com turmas de 45 alunos?”. Sabemos que esse processo é ineficaz, e, se conseguimos, por um lado diminuir, ou seja, estabelecer um teto de 25 alunos em duas disciplinas, em outra, ainda não conseguimos. Para as disciplinas que exigem o seu domínio e compreensão crítica em outras leituras, os professores reclamam muito por trabalhar com turmas de 45 alunos. Então, é inviável. São problemas muito sérios que esse curso tem que enfrentar, e não se contrata professores e se fala em aumento de vagas — é a grande questão, a grande contradição que estamos vivenciando, nesse momento, no que diz respeito ao curso (Coordenadora de Curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia, entrevista/16/02/04).

É interessante que, vamos dizer assim, esses problemas de jubramento eles não chegam muito ao docente, o aluno quando ele percebe que vai ser reprovado, dificilmente, chega e fala: —“Preciso de uma chance porque eu já estou em dilação de prazo, eu não posso mais ser reprovado”. Mas a atitude dos docentes é o encaminhamento do aluno para a coordenação de curso e o colegiado. O docente na sala de aula não pode pensar na

questão da aprovação do aluno, condicionada ao jubramento ou não dele. A gente pensa a aprovação em termos de atingir aos objetivos mínimos propostos pelo professor, propostos no plano de ensino no plano de avaliação. Eu, sinceramente, na condição de docente acho que enxergar de outra maneira seria até, vamos dizer assim, meio imoral, quer dizer, essas outras questões, eu acho que não podem interferir na questão da avaliação professor-aluno. (Coordenadora de Curso da área de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia, entrevista/16/02/04).

Ao ingressarem na Universidade, uma das mudanças significativas, com a qual os alunos se defrontam relaciona-se, então, com as transformações das relações entre eles e os professores dentro da Universidade em contraposição às relações anteriores que estabeleciam com os professores e a administração das escolas do ensino médio. Diante dessas, alguns se constroem e não falam o que pensam ou estão precisando e enfrentando até mesmo em termos das dificuldades com os conteúdos das aulas.

Para Charlot, o homem é sujeito social, histórico, que age no e sobre o mundo, produz-se a si mesmo e é produzido pela educação. É um ser humano que não se reduz ao aqui-e- agora, e o seu saber se caracteriza pela sua necessidade de aprender reafirmar a sua presença no mundo; ele é portador de desejos e movido por esses desejos em relação com outros sujeitos. Assim, percebemos os impactos das redes de comunicação e das mudanças às quais eles sentem que precisam responder. Nesses momentos, são poucos os que têm, como Cynthia, uma visão mais ampla da realidade vivida pelos professores e coordenadores, e a rede de relações dentro da Universidade fica meio cindida entre os professores e os estudantes.

Dentro da universidade as relações com o professor não são as mesmas que se tem durante o ensino fundamental e o ensino médio, nos quais o professor é seu amigo. Durante o período como aluna na Faculdade, você não chega tão perto do professor; pode até haver uma certa aproximação, mas não passa de um limite. Comigo, foi assim: não tinha amizade fora do espaço universitário com nenhum professor. Então, é aquela relação de autoridade, de submissão, de respeito, e, na realidade, eu não tinha liberdade para estar conversando isso com nenhum professor. Havia professores excelentes ali dentro do curso, muito bons, capacitados, mas eu não tinha essa liberdade, a não ser com os colegas. Os professores sabiam da minha dificuldade, mas eles também não tinham a liberdade para chegar perto de mim e falar; às vezes, falavam nas entrelinhas, o que eu entendia tudo bem, mas não diretamente, cara a cara. (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Sempre fui um pouco tímida, e tinha horário marcado para conversar com o professor. Mas, fora daquele horário marcado, você não era bem aceito, porque tinha atendimento em grupo. Individual. Eu também não estava conseguindo me identificar com o curso, e não encontrei lá dentro da instituição o apoio, alguém que conversasse comigo, que me orientasse, por exemplo, sobre a questão do jubramento. Quando foi no final, eles

falavam: — “Você deveria ter feito tais disciplinas, que essas disciplinas teriam que ser cursadas, anteriormente”. Então, depois: — “As disciplinas que você deveria cursar primeiro, você não fez, você seguiu o caminho inverso, e as que você fez, seriam as que teriam mais tempo para serem feitas, até acho que nove anos”, que é o máximo do curso. Eu não fui orientada nisso. A universidade deveria ter me falado e orientado, nesse sentido. Eu sentia diferente, diferenciada com os outros sobre as minhas condições financeiras, minhas condições pessoais, familiares, e com relação ao espaço e à Universidade em si, universo diferente para mim. Eu queria esse apoio, alguém que conversasse comigo, e acho que uma contribuição válida, no meu caso, para a UFU, para alguém que venha passar por isso, ou passará, essa questão da coordenação chamar, para te ouvir, por que está acontecendo, conversar com esse aluno, orientar, saber que disciplinas você vai fazer primeiro, orientar qual é a sua carga, aquela cadeia, que optativas você vai fazer, o que você pensa, conversar com aluno sobre o que ele pensa, que dificuldades ele tem. (Maria 40 anos, solteira, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas Artes, jubilada em 1998).

Senhor X mostra que as turmas também se dispersam, e esse é mais um problema que os alunos repetentes enfrentam em suas interações e padrões de comunicação.

Eu era de uma turma que a gente fazia altas performances lá na faculdade, altos trabalhos e foi assim dispersando, um procurava uma matéria em um lugar, outro procurava uma matéria em outro, por que não tinha ali. Eu era do turno da noite; então, para a gente fazer o resto das matérias que estavam no final, a gente tinha que procurar o pessoal do turno da manhã, do turno da tarde. O que acontece já é uma dispersão, porque todo mundo trabalha de dia e tem que estudar à noite. Quando chega a noite, eles não estão lá, porque eles estão fazendo uma matéria de dia, porque lá de noite não tem essa matéria, os professores vão se esvaindo, vão indo embora. Inclusive eu, quando voltei para tentar novamente fazer o curso, eu era aluno de colegas de sala. (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

Ninguém chegou até a mim e falou “você está para ser jubilado”. Não, eu que cheguei lá no departamento de trancamento e me alertaram: — “Você vai ser jubilado, porque você tinha que trancar isso e isso e você não trancou na época”. Ninguém me informou nada e nem me informou sobre o jubramento lá, ninguém fala sobre nada disso, se você não correr atrás parece que a coisa não aparece. O manual do aluno só é entregue quando você passa no vestibular. Tem essas coisas no manual do aluno, tem? Por que eu nem chegava a ver ele direito, aquele manual. (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

Portanto, ao ouvir esses sujeitos, confirmamos a necessidade de uma relação mais próxima e participativa entre os agentes de ensino e da informação trocada entre eles, e de se poder cultivar entre essas pessoas a confiança em seu potencial, de se articularem juntos, e informarem-se, até sobre um simples manual do aluno. Com trouxemos no início deste capítulo, os problemas econômicos, políticos e financeiros do país refletem-se nas pequenas ações do cotidiano.

Poder terem legitimados os seus saberes, trará repercussões também em sua comunicação, mas, enquanto isso não acontece, os docentes, os técnicos e os gestores têm

ações não articuladas uns com os outros, vivenciam problemas parecidos e não se engajam em uma participação interdisciplinar maior na vida acadêmica. Os problemas que enfrentam relacionam-se também às pressões em vários âmbitos, em que o que predomina é a produtividade, o desempenho rápido e a otimização dos resultados.

Mas a Universidade é justamente o espaço para que comecem a surgir novos movimentos, novas formas de enfrentar os resquícios de um passado, ainda presente, de contradições sociais, ao mesmo tempo, é espaço para acompanhar e participar ativamente das transformações contemporâneas, compartilhar os avanços e descobertas com a sociedade, em geral, e com as comunidades locais, para organizar dispositivos humanizadores das práticas cotidianas e não ficar cristalizada e engessada em práticas individualistas.

Assim, os alunos, em uma sala de aula, ainda experienciam a concretude dos conflitos sociais, da falta de verbas para a contratação de novos professores, do despreparo didático de alguns professores para com a metodologia das aulas, o que traz efeitos negativos em seu aprendizado e na sua motivação, traduzidos em baixos rendimentos.

O universo “de dentro” da Instituição de Ensino Superior, com as pressões sofridas, ainda trabalha com práticas estanques e saberes compartimentalizados em disciplinas, enquanto não se organiza com todo o seu histórico de anos de lutas e conquistas sociais e aglutina forças e diálogos entre todas as suas instâncias e integrantes, conforme o proposto por Touraine (1999). Portanto, reflete uma série de trocas simbólicas, em que aqueles com dificuldades financeiras, dificuldades com a realidade do curso, problemas na sua motivação e envolvimento, desistem por não conseguir um bom desempenho.

A condição humana das pessoas diante das pressões sociais, as quais são históricas e guardam, em sua gênese, uma sociedade dividida em classes, com a classe dominante instaurando a ordem dos saberes em uma Universidade, fez-nos ver a resistência de muitas, mas com a sua tenacidade própria, porque, mesmo depois do jubileamento, reingressaram para seu curso ou para outro, foram à luta para trabalhar.

As redes de comunicação que se estabeleceram contribuíram para o nível de motivação e de confiança para continuarem ou não os estudos na época em que foram jubilados. As trocas que estabeleceram com os colegas, os professores, a administração superior, transmitiram-lhes valores, experiências e sentidos não explicitados e não falados. Essas mensagens “ocultas” fizeram parte de suas experiências. Para transcender essas marcas

que ficaram ou não dos jubileamentos, eles encontraram recursos somente depois da situação instaurada.

Essas experiências dos estudantes jubilados dão-se em uma realidade complexa, a qual torna os sentidos mediante os quais cada um tece as suas “relações com o saber”, uma questão entrelaçada às mais diversificadas situações, estruturas e formas de organização da vida cultural, social, política e econômica da sociedade.

4.4.Complexificação dos sentidos do saber

Em uma Instituição Universitária, os processos que configuram a singularidade e dinamicidade da “relação com o saber” são permeados de questões relacionadas às normas, às avaliações, à cultura pela qual cada um concebe a formação universitária e o seu papel dentro dela; às redes de comunicação que se imbricam com a estruturação do currículo e as avaliações, e todas as essas ações configuram um conjunto dinâmico de processos pedagógicos.

Esse conjunto de atravessamentos entre as várias instâncias causa efeitos na forma como o sujeito se percebe e como engendra suas “relações com o saber”, com a própria vida, com a construção e transformação de sua subjetividade e como elabora suas relações intersubjetivas e se comunica dentro delas.

Pimenta (2002, p.42) expõe conceitos que nos permitem compreender que o conceito de competências, ao invés do de saber, pode estar mascarando uma mentalidade tecnicista.

Pimenta (2002,p.42) alerta ainda que a substituição da noção de saberes pela de competências deixa os profissionais vulneráveis à avaliação e controle de suas habilidades pelo posto de trabalho. Para a autora, a transformação dos saberes em saber-fazer é um caminho para o tecnicismo, desvalorizando a análise crítica sobre as práticas, com maior ênfase no “ter”. O saber significa a forma específica e singular de um sujeito ser e interpretar o mundo, atribuir sentidos e significados; o saber é crítico e criativo. Competência relaciona-se com a forma de incorporar conhecimentos e exigências do mundo.

O saber é o que foi apreendido e carregado de sentidos pelo próprio sujeito, capaz de mobilizá-lo para a ação, resultante de suas relações e como as ressignifica e as interpreta em

consonância com a sua história, a historicidade dos contextos em que vive, e com seu ser de desejo. A noção de saber tem um sentido amplo, que engloba mais do que as competências (os conhecimentos, as habilidades – aptidões e as atitudes, isto é, aquilo que, muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer, saber-ser), porque está em íntima relação com o que se faz, pensa e diz no cotidiano associado com a “análise crítica de como se faz” e aos aspectos relacionais e constitucionais da formação do sujeito.

O saber é complexo, enraizado em instituições e na sociedade, está sempre ligado às situações concretas da vida, ao trabalho, às dimensões em que a pessoa atua e se relaciona com a vida, portanto, em histórias e na historicidade do contexto em que vive, como atribui sentidos a essa história e como se deixa transformar por ela, e não é apenas de foro íntimo. O saber é histórico e dialético, é a performance como se faz, trabalha, sente e pensa, está incorporado à criação e à noção de si, dos outros e da realidade, ele é um entrecruzamento das experiências do sujeito com seus efeitos sobre ele e os efeitos do sujeito na transformação da realidade.

González Rey (2002) enfatiza ser necessário considerar a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços sociais e individuais em sua configuração histórica, para compreender seus efeitos na configuração da subjetividade. Demonstra ser necessário valorizar os processos e formas de organização, tanto do sujeito, quanto da sociedade, que não têm caráter narrativo, e abordar criticamente as psicologias narrativas, que têm reificado as práticas discursivas e a linguagem. A subjetividade é um conceito que abre uma “zona de sentido” na construção do pensamento psicológico, orientada para significar a complexa organização de sentidos e significações que caracterizam a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 2000, prefácio, p.X).

Para analisar com se expressa essa complexidade de sentidos no cotidiano, Fonseca (2003, p.90) contribui ao demonstrar as repercussões da “história ensinada”, que tinha como “fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear”, na concepção dos alunos sobre o seu papel social:

A principal característica dessa história é a exclusão; sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico introjetam nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos. A principal consequência

desse ensino é formar nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção auto-excludente da história (FONSECA, 2003, p.90-91).

Podemos transpor essa observação de Fonseca sobre os efeitos da “história ensinada” na concepção dos alunos sobre “ser sujeito da história”, às nossas experiências, ao realizar a pesquisa com os estudantes em situação de risco acadêmico. Com relação aos processos de jubramento e reprovações repetitivas, percebemos, nas vozes dos estudantes, que, devagar, com o efeito das avaliações dentro da Universidade e da sua “dificuldade de adaptação” às exigências curriculares, eles vão aprendendo que “o curso não é para eles”, “eles são tímidos”, “não sabem sobre a estrutura da Universidade”, “o universo da Instituição é muito diferente do deles”, são problemáticos por gostarem mais da prática e já serem bons profissionais ou por já trabalharem”, ou seja, eles sofrem um processo de aculturação, de desvalorização dos seus percursos até a sala de aula, assim como do que realizam e experienciam dentro e fora dela. Contraditoriamente, começa a instaurar-se uma culpa por ser trabalhador, pobre, ou, então, inábil para uma certa área em cujo curso ingressou via vestibular, após anos de estudo.

Se a visão “culposa do erro, na prática escolar” (Luckesi, 1995: 48) continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão”. (...) A concepção moralista do “erro” traí uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos. A mínima discrepância entre esses desempenhos e aqueles padrões gera um verdadeiro arsenal de punições, cujo efeito mais benéfico é o desgaste da vontade de aprender, da motivação e, no limite, o assassinato da auto-estima do avaliado. Nessa concepção, os instrumentos de avaliação se tornam “instrumentos inquisitórios”, que consideram as respostas e os desempenhos como uma espécie de pagamento e as notas como “recibos” que, por sua vez, na maioria das verificações, não correspondem “ao pagamento efetuado”. A concepção culposa da vida tem raízes mais profundas, como destacou Luckési, no processo de evolução da chamada “Civilização Ocidental Cristã”, na qual o pecado é a centralidade referencial dos comportamentos, que acaba por torná-los sadomasoquistas, uma vez que nos punimos e “castigamos os outros a partir da projeção de nossos sentimentos de culpa” (Luckesi, op. cit.: 53). Porém, mais do que a “ideologia do pecado”, desenvolveu-se e tornou-se dominante nas formações sociais do Ocidente — nas quais se insere a formação social brasileira — a ideologia burguesa, consubstanciada e instrumentalizada no/pelo Estado Burguês (ROMÃO, 2003, p.93-94).

Percebemos esses efeitos ao constatar que, dentre os estudantes que nos responderam aos questionários, 60,9% atribuíram as causas para suas reprovações às suas características pessoais, 8,7% às suas próprias características pessoais e também aos fatores

externos relacionados ao curso, e 4,3% aos fatores externos, 26,1% não nos forneceram dados sobre essa questão. Podemos notar que, embora percebessem problemas na instituição, assumiram para si as responsabilidades pelo jubramento.

Então eu sou assim, se aconteceu uma coisa errada não pode ficar errado, eu encaro como um erro grande da minha parte o fato de eu ter jubilado, é um erro não devia ter chegado a esse ponto, primeiro o gasto que eu gerei na instituição sem dar retorno, por que tem um custo elevado me manter tomando pau aqui dentro, tem um custo. Segundo, na condição de profissional, eu poderia fazer uma série de outras coisas ou não, poderia ter formado no tempo certo, e estar trabalhando em lugares e empresas, nas quais o povo está hoje em dia, por falta de opção. (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilado em 1999).

Eu acho que faltou mesmo um pouco daquela força de vontade da minha parte, com toda a sinceridade; porque, com todos os problemas que eu citei, dava para ter concluído o curso; mas parece que o meu desânimo foi caindo a tal ponto que eu fui deixando, fui me entregando e falei “deixa para lá”, eu não sei o que eu faço, eu jubilo. Eu até pensei, vou para uma universidade particular, e faço somente as disciplinas que faltam, concluo o curso e pego o diploma. Depois eu pensei que somente ter por ter um diploma, para mim, não é interessante (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Negligenciei o fato de não querer ver a realidade como ela estava sendo colocada, de realmente não reconhecer o que estava acontecendo comigo, eu pensava o semestre que vem resolve, o semestre que vem eu vou estudar mais, mas não estava funcionando. É esse o significado da palavra negligência, não em termos de irresponsabilidade; mas em termos do que eu estava fazendo para resolver a situação (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

A responsabilização pelos jubramentos da parte exclusivamente aluno ou só da Instituição é reflexo da falta de uma visão mais abrangente, pois, como defendemos ao longo de nosso trabalho, o tema requer uma análise mais complexa, devido às suas múltiplas determinações.

Em seu Estatuto, Decreto- lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1976., a Universidade Federal de Uberlândia defende, no art. 4º, Capítulo II, referente aos seus princípios :

- I-gratuidade do ensino;
- II - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- III - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- IV - universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
- V - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VI - garantia de padrão de qualidade e eficiência;
- VII - orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania;

- VIII - democratização da educação no que concerne à gestão e à socialização de seus benefícios;
- IX - democracia e desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e sócio - econômico do País;
- X - igualdade de condições para o acesso e permanência na UFU;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e
- XII - defesa dos direitos humanos, paz e de preservação do meio-ambiente.

Entretanto, essa mesma Universidade defende a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, além da igualdade de condições para o acesso e a permanência, e a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania. Ao mesmo tempo, estrutura vários de seus currículos, especialmente, os dos cursos que melhores oportunidades de colocação no mercado de trabalho oferecem, com carga horária, forma de avaliações, didática para a aprendizagem dos conteúdos, inacessíveis a um estudante trabalhador, que necessita conciliar trabalho e estudo.

Fonseca (2002) pode contribuir para compreendermos a lógica implícita nessa contradição ao afirmar que “a Universidade é organizada para poucos; aqueles que não precisam trabalhar para sobreviver enquanto estudam. Não é espaço para operários, trabalhadores. A lógica excludente do sistema opera em todos os níveis e espaços” (FONSECA, 2002, p.89).

Mesmo diante dessa lógica excludente, ao serem questionados se reingressariam na UFU, 78,9% dos estudantes afirmaram que sim, e 21,1% sinalizaram que não reingressariam. Essa questão faz-nos pensar quais efeitos surtiram os processos de jubilação nas vidas desses estudantes que foram jubilados.

Em relação aos impactos desses processos em suas vidas, os sujeitos que entrevistamos assim se expressaram:

Eu sou muito feliz no que eu faço, eu faço coisas que eu gosto; mas eu preciso redescobrir o prazer da faculdade, do ser acadêmico, eu tenho isso claro para mim hoje. A minha grande dificuldade é que eu me perdi, enquanto aluno, em algum momento; e eu preciso me “reaching” enquanto isso, é onde que eu acho que cabe a intervenção. Então, quando eu perdi “essa coisa” de ser aluno e assistir a aula, eu acho que, nesse momento, é que seria necessário uma intervenção, a partir do momento que eu passei a ter mau rendimento, passei a me perder, passei a ter faltas, perder um semestre, perder dois semestres da mesma forma. Eu criei um certo bloqueio, uma certa dificuldade em tentar ir assistir aula e fazer a prova, porque eu jubilei anteriormente (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubilado em 1999).

Em 1998 eu fiquei doente quando trabalhei na ALGAR, tive que procurar o médico como se fosse o começo de um stress bem de leve. Depois, a parte emocional ficou muito abalada, porque juntava a questão do trabalho e a questão da faculdade. Eu

questionava: —“Se eu dou conta das outras matérias, por que eu não dou conta das matérias da área financeira, o que está acontecendo comigo? Eu não tenho capacidade para isso?”. Eu ficava questionando o tempo todo e aí a auto-estima vai lá em baixo, você fica triste, não que eu tive depressão, eu nunca tive, mas você fica questionando:— “Por que eu não dou conta? Por que os meus colegas dão conta? Por que os meus colegas se sobressaem?”. Eu tinha colegas que fechavam com a nota máxima na área financeira. Eu ficava tipo assim: — “Eu sou burra, eu não sei, eu não dou conta de fazer, eu não entendo o que o professor fala”. Então, eu ficava o tempo todo questionando e a questão do orgulho também, eu questionava mas não admitia, eu era orgulhosa. Eu falei:— “Eu não vou fazer isso, mesmo que eu pague mais caro, que eu esteja dentro da UNIT e o sacrifício seja maior, eu não quero ir para a UFU”. Eu penso em ir para a UFU para o mestrado, para uma especialização sim, aí é uma possibilidade que eu considero; mas, para a graduação, não. Eu fiquei assim, não sei se isso vocês consideram um trauma, mas para a graduação eu não me inscreveria em mais nenhum vestibular e nem transferência para a UFU, porque foi uma coisa que ficou muito marcada na minha vida. Eu falei:— “Eu quero fazer alguma coisa, eu quero recuperar esse tempo que eu perdi e tem que ser um curso rápido” (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Bem, diante das pessoas, dos amigos, dos familiares, todo mundo me cobra o porquê de não ter concluído o curso:—“Como você entra numa faculdade federal, onde não se cobra nada, não é nada pago e você não consegue se dedicar de forma exclusiva ou concluir, nem que seja para pegar o diploma, você tem capacidade, por que você não concluiu o seu curso?”. A gente sente um pouco impotente diante da situação, acho que é mais ou menos isso (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Eu não acreditava que iria ser jubilada, mas quando aconteceu o jubramento, que recebi a carta de demissão: — “Não, você está expulsa daqui, você não faz parte mais daqui”. Então, foi um mundo que desabou, porque é uma condição que você está voltando, retrocedendo sabe?: — “E agora, o que eu vou fazer? Quem sou eu?”. Sabe, essa coisa ficou bastante dolorosa mesmo, a ponto de questionar sobre mim mesma, no sentido científico, psicológico, eu fiquei desconfiada da minha própria pessoa, que todos estão contra mim, será que eu sou assim mesmo, sabe? (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Cynthia e Augusto reintegraram-se na vida acadêmica; Juliano e Maria não. Juliano estuda para passar em concurso e ser funcionário efetivo na Fundação onde trabalha desde que foi aluno da UFU, e Maria continua tentando outros vestibulares. Os efeitos em suas auto-estimas são visíveis e, ainda assim, eles aproveitaram a situação do jubramento para verificarem em si mesmos e em suas vidas o que não estava bem, e seguiram adiante, mas com a sensação de culpa e de que o jubramento foi devido às suas inaptidões, atitudes e posturas, ou a sua condição sócio-econômica. Assim, apresentamos, a seguir, os impactos dos jubamentos nas vidas dos estudantes, nos âmbitos familiares, profissionais, sociais e afetivos.

Dentre os estudantes que responderam aos questionários, 47,8% acusaram impactos negativos em sua própria vida pessoal e afetiva, devido ao processo de jubramento, tais

como: “Nadar, nadar e morrer na praia. Frustração, deixar de concretizar um sonho, uma aspiração, uma paixão, e quem sabe, uma profissão... não poder criar e comercializar” ; “desisti de muitas coisas depois disso”; “as pessoas acreditavam que eu seria capaz, acreditavam no meu sucesso”; “desistência ou adiamentos de vários planos, retração do convívio afetivo”; “insegurança, baixa auto-estima, perda de confiança na própria capacidade intelectual”. Para 30,4%, não houve impactos na vida pessoal e afetiva, 17,4% não responderam; e, para 4,3%, houve impactos com superação positiva.

No que diz respeito aos impactos em sua vida profissional, causados pelo processos de jubramento, 47,8% indicaram prejuízos sociais — “amarrado na empresa”; “tornei-me um profissional polivalente”; “foi preciso mudar de profissão”; “ fiquei estática; pedi licença e fui morar uns tempos na Europa”; “ falta de confiabilidade no meu currículo”; “não há mais possibilidade e um emprego melhor”. 30,4% não sofreram efeitos na vida profissional ; 17,4% não responderam; e 4,3% “precisaram sair do País”.

Na vida familiar, os processos de jubramento provocaram em 43,5% cobranças, enquanto algumas famílias mobilizaram o apoio para a volta aos estudos, em outras já incitaram a manifestação de indiferença por familiares; e houve famílias que se orgulham da atividade atual; em 39,1% das outras famílias, não se observou impacto algum dentre os vinte e três estudantes que foram jubrados, pesquisados por nós, que responderam aos questionários, 8,7% não responderam a essa questão ; 8,7% sentiram-se frustrados por terem sido os únicos em suas famílias a não se formarem.

Em sua vida social, dentre os vinte e três estudantes que responderam ao nosso questionário, 26,1% não acusaram impactos, 13,0% indicaram empobrecimento nas relações sociais, com afastamento de amigos; 17,4% manifestaram a vergonha de falar sobre o processo de jubramento, sentem-se injustiçados, e as lembranças os incomodam, desencorajados com essa experiência; 4,3% voltaram ao curso preparatório para o vestibular — o “cursinho”; 4,3% incomodam-se com as cobranças; 34,8% não responderam.

Ao serem questionados, se voltassem no tempo, o que fariam para evitar o jubramento, 43,5% referiram-se às atitudes relacionadas com a sua própria responsabilidade tais como: “aumentaria a dedicação”; “teria concluído a minha monografia independente de problemas pessoais”; “buscaria alternativas, pediria ajuda aos amigos, seria franca com meus pais”. 17,4% alegaram que recorreriam às instâncias do ensino ou do trabalho, como:

“desistência do curso”; “questionaria o curso”; “procuraria outro emprego que não fosse noturno”; “se eu fosse o chefe, despediria todas as pessoas que obstruíssem o estudo das outras”. 39,1% não responderam.

Em contrapartida, de vinte respondentes à questão nº 02/ bloco-IV do questionário (em anexo), dezessete (73,9%) manifestaram desejo em voltar a fazer um curso superior; as razões para tal relacionaram-se: às “exigências do mercado” (8,7%); à “necessidade de maiores conhecimentos e cultura” (17,4%); ao “enriquecimento de currículo” (21,7%); e, 26,1% a fim de “atingir objetivos pessoais (‘‘completar o curso anterior’’, ‘‘porque gosta do curso’’, ‘‘redirecionamento profissional’’, ‘‘não desisto, quero mesmo fazer Contábeis’’, “è o meu maior sonho”). 13% alegaram não querer voltar a fazer um curso superior, e responderam porque: “Já o fiz. É fundamental para o mercado de trabalho” (4,3%); “porque não tem mercado de trabalho” (4,3%); “porque hoje trabalho com o que eu quero fazer. Não estou realizada financeiramente, mas é o que eu quero para o resto da minha vida” (4,3%). 13,0% não responderam a essa questão.

Esses resultados de suas respostas desvelam-nos pessoas envolvidas com o mundo do trabalho, da profissão e que buscam aperfeiçoar-se e qualificar-se na condição de profissionais formados pela Universidade, e o que se nota é que a maior parte é para atingir objetivos relacionados a um compromisso e desejo com sua profissão e ao aperfeiçoamento profissional; a lógica do mercado só é fator determinante para 8,7%. A Universidade, ainda que tenham sido jubilados, é para eles a referência em termos de conhecimentos, sede do saber e de possibilidades de transformações e novas perspectivas de vida.

Contraditoriamente, quando investigamos nas entrevistas o que significava o ensino público para eles, percebemos falta de consistência da noção do que venha a ser Público por parte dos estudantes que atribuem seu significado à “gratuidade”, o que já é uma distorção, e, em nenhum dos seis alunos entrevistados, houve uma percepção política ou do seu papel como estudante, eles não expressaram, em nossa pesquisa, essa percepção:

Se eu pagasse dificilmente eu ia jubilar. Por que eu ia trabalhar menos, eu ia trabalhar o suficiente para pagar a universidade. Por que eu ia encarar a faculdade como um trabalho, mas eu não tenho essa perspectiva dela hoje, é complicado; porque o fato dela ser pública, e você não pagar, você acaba não se preocupando muito. Eu, pelo menos, confesso que atuo assim; estou errado, mas faço assim. É uma coisa da gratuidade que eu acabei pegando, e não me sentindo na obrigação de cumprir; de repente, se estivesse em uma Universidade particular, poderia acontecer algo similar, mas, dificilmente. Eu

concebo a Universidade como gratuita, no sentido que eu não pago mensalidade, só que eu pago para funcionar, todo mundo paga para estar funcionando. Eu, aluno não pago as disciplinas que eu estou fazendo, mas meu pai a vida inteira pagou impostos para eu estar aqui. Na época, eu não tinha essa noção; eu fui ter essa noção um pouco antes de jubilar, quando realmente parei para fazer uma análise por que estava jubilando, se eu queria ir para uma particular ou se eu queria ficar na pública (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubulado em 1999).

A pressão dos alunos numa escola particular é maior do que fazem sobre a pública. Na pública, o professor não tem problema nenhum, ele vai continuar ganhando do mesmo jeito porque ele é efetivo, sem pressão de ninguém em cima dele, e não existem problemas de poder ir embora, dependendo da repetência que vai acontecer naquela turma, naquela determinada matéria. Eu acho que não, eu percebo que quem estuda em uma escola particular ou faculdade particular, tem um curso muito mais leve, o professor não exige tanto quanto numa federal, aí eu acho que está o problema da reprovação na universidade federal” (Ana Luiza, 33 anos, Uberlândia, área de ciências exatas e tecnologia, oito anos e seis meses de UFU, jubramento /2000).

Em Fragmentos Imagens Memórias, são registrados o que pensam sobre a Universidade Federal de Uberlândia alguns de seus dirigentes, que trabalham com uma proposta democrática:

A Universidade Pública brasileira tem méritos e uma trajetória fantástica, alavancando o desenvolvimento Nacional. Ela é um fator de distribuição de justiça social pelo território. (...) Porém, como uma Instituição complexa, heterogênea, ela também tem seu lado paquidérmico e encontra dificuldades para dar respostas democráticas às questões. E isso precisa ser modificado.” (ANDRADE, 2003, p.41).

Para Ciloni (2003,p.45-49), os atuais rumos da UFU são a redemocratização, com eleições e participação paritária de seus integrantes, possibilitar também a maior aproximação da Universidade com a comunidade, o que torna possível que estudantes das camadas menos favorecidas da sociedade possam disputar , quase que em condições de igualdade , as vagas que a UFU oferece (CILONI, 2003, p.45).

Segundo Almeida (2003, p.50-55), “as questões nacionais passam pelas regionais. Parece-me que essa dimensão ainda está pouco explorada. Não conseguimos, por enquanto, pensar, de maneira coletiva, como a Universidade pode estreitar os seus laços com a sociedade, a fim de que esta perceba a importância da referida instituição em seu cotidiano”.

Em que pese as dificuldade pelas quais passamos e contra as quais lutamos, todos nós sabemos que a Universidade Pública distingue-se de muitas congêneres, particularmente, aquelas da iniciativa privada, no que diz respeito à qualidade do ensino praticado. É

óbvio que, dada a dificuldade orçamentária, estamos com carências em diversas áreas, tais como: espaço físico, infra-estrutura, suporte didático-pedagógico para o nosso corpo docente, mesmo assim, podemos nos orgulhar da qualidade do ensino que conseguimos manter” (ALMEIDA, 2003, p.54).

Para Charlot (2002, p.101-105), não está claro o que quer dizer o ensino público no Brasil, questiona se é devido a ser um ensino com objetivos universalistas, se é devido à sua relação com a comunidade, e essa é uma questão muito importante

Uma contribuição das que queremos dar é a investigação dos sentidos que os sujeitos que pesquisamos atribuem aos jubileamentos e às reprovações repetitivas dentro da Universidade Federal de Uberlândia.

Podemos observar alguns fenômenos sociais ocorrendo ao mesmo tempo que os jubileamentos e que requerem maiores pesquisas, como a priorização pelo estudante de outras atividades, em detrimento dos estudos.

Eu sou doente por trabalho, gosto de trabalhar e hoje encaro isso como problema, antes não. Durante esse tempo que eu fiquei na faculdade, após ter deixado o bar de meu pai, eu lecionava, normalmente, no período da noite. Então, o horário do trabalho não batia com o de meu curso, que é integral. Na verdade, eu vinha para a faculdade, mas, não participava efetivamente da minha vida acadêmica. Enquanto aluno, eu não posso falar que a culpa foi de ninguém; foi opção minha, eu tenho partido por aí, só que isso poderia ter sido evitado (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, jubilado em 1999).

Na época, quando eu entrei na universidade, por ser solteiro, não ter compromisso ainda, não era necessário a grande quantia de dinheiro para poder pagar a minha subsistência, se eu tivesse feito a opção de dedicar exclusivamente havia condições sim. Foi um pouco de morosidade da minha parte, eu não quis abrir mão do salário que eu ganhava na época para apelar para sobreviver com um salário mínimo, que na época era o que eu ganhava onde eu trabalhava, na empresa que eu trabalhava eu tirava quatro a cinco salários mínimos e quando a gente está com vinte um anos, a gente não tem essa consciência formada, parece que por mais que você tenha uma maturidade, uma vivência, você não consegue ter essa visão do que vem pela frente (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Eu priorizava mais o trabalho porque daí saía o meu sustento, e eu ainda era casado, na época, tinha uma filha, então, o que valorizava mais era o trabalho. Faltou tempo de ir mais a fundo. E esse tempo era empregado com meu trabalho na CTBC, companhia de telefone, em uma área totalmente diferente, não tinha nada a ver com a minha área de formação dentro da Universidade, isso que causou um desfalecimento da questão de continuar na faculdade, porque eu já não mexia na área (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2001).

Com relação aos vínculos que estabeleceram com a UFU, 45,5% mudariam da UFU para outra Universidade, e as razões foram as seguintes: “Porque procuraria uma que tivesse a

minha expectativa específica, trompete”; “escolheria uma que oferecesse o que a UFU não pode dar, como por exemplo a USP; “eu mudei para a UFMG por questões de trabalho” ; “em busca de mais humanidade”; “atualmente, estudo na UFMG, por motivos de trabalho, a UFU é uma ótima instituição”; “ para buscar conhecimentos novos”; “se oferecessem o mesmo ou similar em termos de respeito referentes a materiais e à visão para o mercado profissional”, “porque a UFU não é Universidade para pessoas que não têm condições de pagar”.

54,5% não mudariam da UFU para outra Universidade, porque: “Não tenho como arcar com as despesas, não tem outra pública na cidade”; “ é uma boa Universidade e os problemas que enfrento aqui seriam iguais em outra”; “ é uma Universidade onde em me senti amparada, o campus, os professores, a biblioteca, não sentia falta de nada, nesse sentido;”credibilidade na formação”.

Ao analisar esses dados, podemos tecer alguns comentários. Como constatamos na página 139, com relação à situação da vida escolar atual, dos vinte e três estudantes que responderam ao nosso questionário e foram jubilados, no período que pesquisamos, 67,5% retornaram à Instituição Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a fim de completar a graduação nos mesmos cursos em que haviam se matriculado anteriormente, ou para outros.

Entrelaçando esses dados com as respostas aos questionários referentes aos impactos sofridos pelos alunos em decorrência dos jubileamentos e às referentes às possibilidades de mudarem ou não da UFU, constatamos que, dentre os estudantes pesquisados, que responderam ao questionário, mais de 50% estabeleceram com a Instituição um bom vínculo, haja vista que alguns dos que dela sedeslocaram, fizeram-no por mudança de cidade, e ainda afirmaram que retornariam à Instituição. Podemos defender o argumento de que os ex-jubilados poderiam ter se beneficiado de uma reorientação ou de uma orientação dentro da Universidade, em vez de passarem pelo processo de jubileamento, o que evitaria os desgastes em suas vidas profissionais, em sua auto-estima e nos impactos que os jubileamentos também causam às Coordenações de Curso.

Ao conversar com alguns dos Coordenadores de Curso, que nos concederam as entrevistas, foi-nos possível compartilhar as suas preocupações pertinentes às histórias de alunos em situações de risco acadêmico, e os impactos que ele consideram que têm para o curso que nos descreveram, das quais selecionamos uma:

Nós temos um aluno que começou o curso no primeiro período, com um rendimento razoável nas disciplinas e depois teve um problema de saúde, e após essa primeira dificuldade, mesmo recorrendo a médicos, nunca recuperou de verdade o rendimento que, em princípio, nós imaginamos que ele tenha tido à época do ensino médio. Esse aluno agora já deve ter, dentro da instituição, mais de quinze anos. Ele percorreu todas as instâncias e no entendimento até dele e de todos esses órgãos da UFU que estudaram e acompanharam a sua história. Até aquele momento, internamente, o que poderia ser feito, foi concedido a ele. Posteriormente, ele recorreu o órgão que ele ainda tem direito a recorrer), bom, ele recorreu no outro órgão acima, externo à instituição, e ganhou o caso dele. Ele ganhou o direito ainda a uma dilação de prazo que deveria, posteriormente a esse tempo máximo, ser definido pela própria instituição. Esse aluno ainda se encontra na instituição, ele já deve ter mais de quinze anos aqui. O que marca no caso desse aluno é a vontade que ele tem de integralizar o curso, mesmo com as dificuldades que a gente observa nele, e ele reconhece que tem, de assimilar os conhecimentos. Ele vai às salas de aula, tem as aulas normais com os professores, e posteriormente, ele recorre ao professor para discutir aquelas questões que são discutidas em sala de aula. Ele não consegue, a cada semestre, ter aprovação em mais do que duas disciplinas, por semestre! Quando ele começa com uma carga de trabalho um pouco mais elevada ele acaba tendo problema de saúde, dá problema de pele, então, uma série de problemas físicos relacionados com esse esforço que ele tenta desenvolver para conseguir ter aprovações nas disciplinas e aprender os conteúdos. Seu caso marcou nosso curso de uma maneira geral. O que marca, eu imagino, é que ele não terá condições de exercer a profissão quando ele concluir o curso. Então, é mais como se fosse a busca por um troféu, o objetivo de vida maior dele é conseguir o curso, mesmo sendo consciente que, posteriormente, muito provavelmente, ele não vai poder exercer a profissão. Institucionalmente, eu vejo que é um problema sério, porque uma vez que a instituição deu o diploma para a pessoa ela não pode impedi-lo de usá-lo, de usufruir, desse direito que ele adquiriu ao colar grau aqui. Ela está autorizando a pessoa que cola grau para o exercício da profissão. Então, quando eu imagino, que o colegiado ainda vai ter que se debruçar sobre essa questão, porque esse tempo máximo que vai ser concedido a ele (e ele está cursando), mas a instituição vai ter que falar para ele que existe um limite. Porque aí, uma vez colado grau, ela não pode impedi-lo de exercer a profissão. Mas é um problema sério aí. Eu acho que o que vai ter que ocorrer é que a instituição vai ter que se manifestar e colocar um limite aí, mesmo considerando a vontade da pessoa de integralizar e, ao mesmo tempo, a responsabilidade que ela tem com relação a sociedade quando ela autoriza alguém a exercer a profissão. Ela tem responsabilidades com relação ao que ela está concedendo àquela pessoa, o que ele vai fazer com esse diploma? É uma questão complexa. A instituição, no meu entendimento, deve se preocupar com essa questão tanto pelo lado da eficiência do curso, quanto também pela questão humana, social, das conseqüências desse jubramento. Com relação à eficiência, pelas nossas normas ainda não existe um acompanhamento mais contínuo dos alunos ao longo do curso. Identificar esse problema antes que o aluno permaneça dentro da instituição, no caso, por nove anos, ela teria que identificar que existem problemas através do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, e se observar que aquele aluno não tem condição de permanecer ou de continuar tocando o curso normalmente ela deveria mostrar tanto ao aluno através de regras específicas. Porque o custo disso é alto para a instituição, é alto para o aluno, é alto pra família, ele é alto pra sociedade (coordenador de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia. Entrevista /2003).

A experiência compartilhada com esse coordenador permit-nos compreender a complexidade que envolve os jubramentos e que, de fato, requerem comissões interdisciplinares para poder avaliar cada caso. Enfatizamos que, ao mesmo tempo em que

existem alunos que estão no curso inadequado e, por esse motivo, acabam sendo jubilados. Há também aqueles que, por serem trabalhadores e optarem por cursos que têm exigências curriculares e metodológicas não compatíveis com a vinculação do estudante a um trabalho, não conseguem bom rendimento acadêmico. Essa situação reflete contradição com os princípios e objetivos que constam no Estatuto da Universidade. Em média, os estudantes trabalhadores, que foram jubilados pesquisados, por nós, multiplicaram por três o seu tempo de conclusão do curso acadêmico. Esse aspecto envolve questões complexas referentes às concepções das finalidades e objetivos da educação superior, das lógicas implícitas e explícitas, em suas finalidades e objetivos, na educação nacional.

Com relação à finalidade tripartite da educação brasileira, Araújo faz a ressalva:

Entretanto, não se pode desconhecer a relação entre trabalho e educação escolar. Se aquele define o próprio ser do homem, como assevera Marx, há que se procurar, pela educação, bem orientar para a significação do trabalho. Se se tem em vista o “pleno desenvolvimento do educando”, e o ser do homem é essencialmente identificado com o trabalho, trata-se de fazê-lo se reunir. Se se tem em vista “o preparo para o exercício da cidadania”, observe-se que a categoria trabalho, como reúne os indivíduos humanos no seu modo de ser, também guarda estreitas relações com eles. Dessa forma, não é possível compreender tais intencionalidades de um modo compartimentalizado e estanque. São fins que se entrecruzam, destinados a se construir no horizonte maior de nossa educação (ARAÚJO, 2000, p.104).

Dos aspectos que constatamos que interferem na relação com o trabalho destacam-se os que dizem respeito à avaliação, assim ao currículo em sua perspectiva polissêmica, os quais perpassam e são perpassados por todos os âmbitos educativos, e os critérios e valores que os atravessam são, muitas vezes, contraditórios. Dos estudantes que pesquisamos, percebemos não só que se desenvolveram em suas vidas e voltaram à Universidade ou trabalham, ou seja, eles investem e têm condições para tal, e a maior parte deles não excedeu em muito os seus prazos, e, não foram investidos pela instituição em seus momentos de dificuldades. Portanto, nossa pesquisa abre questões, mas fechá-las indicando soluções precisas seria contraditório à nossa própria noção de pesquisa, e porque as deixaremos em aberto, nas vozes dos sujeitos ao expressarem o que consideravam que poderia ser feito.

Mas consideramos importante apontar que, ao ouvir os estudantes com base nas perspectivas que nos propusemos, percebemos a interação constante e complexa entre todos os âmbitos da educação. Assim, Gomes (2002) nos apresenta o que compreende das políticas de avaliação do ensino superior, as quais se interpenetram no cotidiano institucional.

Gomes (2002), em seu artigo *Política de Avaliação Superior: Controle e Massificação*, disponível na World Wide Web, artigo que acessamos pela Internet, ao analisar a política de avaliação implantada pelo MEC a partir de 1995, que se materializou por intermédio do Exame Nacional de Cursos (ENC) e da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, em seu resumo, afirma:

Argumenta-se que uma política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional. Dessa forma, é argumentado que uma política de avaliação nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, com a sua dinâmica funcional e, igualmente, com os objetivos principais do projeto político para a área da educação que o grupo no poder busca realizar. Este é o caso da atual política de avaliação para o ensino superior brasileiro, que, por um lado, desempenha papel central na lógica organizativo-funcional do atual sistema de educação superior e, por outro, tornou-se instrumento por excelência da política oficial para promover a massificação da educação superior via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da educação superior no Brasil (GOMES, 2002).

A lógica de mercado requer que os educadores e os estudantes repensem os seus papéis como sujeitos ativos da História. As Instituições Federais Públicas de Ensino Superior participação têm participação na ANDIFES, na SESU, no CNE e, então, parece haver uma dispersão da comunicação dentro dos campi acadêmicos. Nossa proposta em focar a humanização da formação do corpo discente em suas relações implica também pensarmos em todo o conjunto dos processos educativos.

Cada voz, de cada pessoa traz um aspecto importante da realidade e as inúmeras possibilidades de interpretação e transformação. Assim, iremos apresentar os sentidos atribuídos aos jubileamentos pelos sujeitos, que compartilharam conosco, nas entrevistas orais, o que significou a Universidade em suas vidas, antes, durante, depois do jubileamento, e atualmente:

Antes, quando eu pensei em fazer faculdade, nem imaginava que tinha essa história de jubileamento, eu achei que a gente entrava, formava e acabou, então eu nunca tive essa preocupação com o jubileamento. Profissionalmente falando, o diploma é muito importante, indiferentemente do que eu vá fazer. Com diploma, se eu for preso, eu vou ficar em cela especial, já é uma vantagem imensa, você tem que pensar por todos os ângulos possíveis é uma vantagem imensa. Agora, falando em termos profissionais, eu sou hoje, profissionalmente falando, um profissional bem sucedido. (...) Primeiro, pelo desafio que ficou aberto para trás, é uma questão de honra tirar esse diploma, e,

provavelmente, eu nem vou trabalhar como engenheiro. Eu vou pendurá-lo em uma parede, mas eu quero esse diploma da UFU, eu tenho capacidade para ele. Eu encaro como uma derrota, o fato de não ter conseguido terminar. (Augusto, 35 anos, casado, São Paulo, curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubilado em 1999).

Antes, sonhos; durante foi a realidade que eu enfrentei, a questão da prática e a teoria, como elas funcionavam; depois da Universidade, é enfrentar mesmo a realidade e assumir as conseqüências dos erros que eu cometi durante; atualmente, o curso universitário para mim é realização (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Eu creio que mudou muito a minha vida. Na Universidade, eu adquiri muitas coisas que me deram embasamento para a minha vida pessoal e grande parte do meu conhecimento. Depois que eu entrei na universidade, é que passei a ter uma visão mais crítica e apurada de como é a situação em que vivemos, das questões econômicas, políticas e vai por aí. E, creio eu, que toda a pessoa que ingressa em um curso superior adquire a dinâmica de ler muito, com isso você vai aumentando o seu conhecimento. Vai se tornando uma pessoa com conhecimento superior acima de determinadas camadas da sociedade que não tem cultura a não ser em nível de primeiro e segundo grau, eu acho que é por aí. Antes da universidade: futuro. Durante a universidade: luta. Depois da universidade: decepção. Hoje: decepção, porque parece que para a sociedade uma pessoa com diploma de nível superior, tem mais valor do que uma pessoa com mero diploma de segundo grau. Para mim, com certeza tem que ter o valor agregado a esse diploma: o conhecimento. (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Eram novas perspectivas, porque era muita pobreza, muita dificuldade mesmo. Era um mundo diferente, conhecer cientistas. E um novo universo, nova perspectiva de vida e de mudanças. Um novo mundo. Por isso, eu senti que eu deveria continuar. Eu acredito que a Universidade, apesar de muitos fracassos, a universidade é um poder, é uma instituição, faz alguma coisa que me dá um pouquinho de esperança. Mas, ao mesmo tempo, eu não quero entrar num curso técnico, que o Estado oferece simplesmente como paliativo, e é uma coisa que eu não me encaixo, pela minha idade e vou ter que investir. Eu não quero ser um objeto de manipulação. Eu quero saber, conhecer, descobrir, fazer algo sério. E na Universidade, existe essa oportunidade. Como eu vou descobrir num curso técnico? (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Para o ingresso a palavra é contentamento. Durante eu senti um marasmo violento nas pessoas. A palavra é marasmo, tipo assim “se você quiser fazer o curso você faz mas se você não quiser também você não faz”.E hoje tenho uma expectativa em poder fazer um novo vestibular e completar o curso. O mercado não precisa do diploma, mas a administração do mercado exige um papel (Senhor X, 39 anos, casado, Minas Gerais., curso da área de Ciências Humanas e Artes , jubilado em 2001).

As vozes são plurais, diversos os olhares pelos quais cada um apreende e constrói sua “relação com o saber”.

Castanho, M.E; Castanho, S.E.M. (1996, p.69-71) apresentam uma tábua de objetivos com intenções emancipatórias, estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles, Pierre Bourdieu, por solicitação do presidente

francês François Mitterrand. O texto da proposta foi publicado na RBEP 67 (155), jan./abr.1986,p.152-169, com o título “Proposições para o ensino do futuro”. O termo *pluralidade* foi bastante usado para identificar os princípios, trazendo a conotação do respeito às realidades diversificadas dos alunos; postura crítica à exploração econômica, à marginalização social, à opressão política, à manipulação cultural e à repressão psicológica.

Em seu princípio nº 4 *A unidade no e pelo pluralismo*, vários autores defendem que:

Para além do liberalismo e do estatismo, o sistema de ensino deveria ser um complexo de instituições, de diversificada natureza jurídica, sempre de caráter público, buscando um fim unitário de promoção cultural e competindo por esse fim. O problema do “ensino particular” não é que ele deixe de ser estatal, mas que ele passe a ser mercantil. Todo ensino deve ter caráter público. A segregação escolar via pagamento do ensino deve ser combatida. Mas nada impede que a sociedade civil, por seus órgãos (os sindicatos, por exemplo), mantenha escolas, que estas se integrem ao sistema público de ensino e, portanto, ainda que plurais na forma, sejam unitária na intenção educativa (CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M., 1996, p.70) .

Nos demais princípios contidos nessa tábua de objetivos, defendem ainda a humanização nas relações dentro do sistema de ensino; o uso de técnicas modernas de difusão, um mínimo de conhecimentos necessários em cada nível, e a abertura da escola para poder resistir à pressão de poderes externos (especialmente econômicos), mas deve abrir-se para poder crescer e melhor compreender sua própria autonomia. Um exemplo é a participação nos conselhos escolares, de membros de associações extra-escolares, convênio com instituições de difusão cultural, e salientam a necessidade de valorizar e lutar pela dignidade da remuneração do corpo docente e reforçar a sua competência por meio de programas de capacitação docente.

Descobrimos os estudante que foram jubilados como pessoas repletas de vitalidade e vontade de vencer; auto-responsabilizando-se, em sua maioria, pelos processos de jubramento, mas com muita vontade de continuar e terminar a graduação. Nas vozes dos gestores e dos coordenadores, também percebemos angústias e vontade de melhorar as relações e a qualidade das avaliações, as relações interpessoais, e a Instituição, por seu lado o enfrenta o desafio de ouvir essas vozes e, diante das pressões do governo e dos organismos internacionais, poder propor e criar novas formas de gestão com a participação e as vozes de todos os seus integrantes. Por isso, após uma análise complexa, procuramos apresentar o que

pensam sobre como as suas chances e a de outros poderão vir a ser “pluralizadas” ; expusemos as suas vozes, para que possam ressoar e serem transformadas por outros que com elas puderem interagir.

4.5. PLURALIZAÇÃO DAS CHANCES

Demonstramos a complexidade que significa abordar a educação de pessoas com realidades diferenciadas, mas que são munidas de potencial, objetivos, desejos, histórias de vida muito sérias e humanas. Procuramos, ao traçar um pouco do atual panorama da educação, demonstrar como todos os sistemas estão interligados entre si e o aluno jubilado, como os trabalhadores da educação e gestores administrativos, à luz das proposições das perspectivas que abordamos, têm a sala de aula como organismo vivo para transformações sociais, as formas como se comunicam e estruturam as relações entre si, consigo mesmos, com os alunos, e como todos participam e se vêem como construtores ativos, participantes da história.

Rodrigues (2000) analisa a crise da Universidade e afirma:

a crise contemporânea é teórica, política e também ética, cujas evidências são expressas na vida cotidiana. É uma crise da cultura e uma crise de valores. Isto em decorrência de que, uma vez rompidos os paradigmas unificadores e totalizantes, rompem-se também com os referenciais de práticas coletivas. A Universidade está imersa nesta crise e muito se espera de sua capacidade. A sua função social é um velho desafio político colocado pela história atual ao Universo da academia. (RODRIGUES, 2000, p.12).

Lopes (2002), em sua palestra “Currículo Nacional – Implicações para a Formação Docente” no II Seminário sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas, na UFU, salienta que a educação é uma atividade cultural mais ampla, mas acaba sendo reduzida pelas propostas do currículo por competências. Segundo a palestrante, podemos “simplesmente aceitar as diretrizes que estão aí ou ocupar os espaços para reinterpretações, para críticas, para não nos submeter ao currículo por competências: Questionar se é, de fato, um conceito novo”.

Lopes (2002) reforça a necessidade de maior politização nos contextos educativos, não é só fazer que é importante, também precisam ser questionadas, a consciência e a construção social do povo, e isto não se faz de uma hora para outra. O trabalhador continua alienado. A educação passou a ter autonomia para formar o que o modelo produtivo está

exigindo. De acordo com Lopes (2002), a Universidade é um centro de resistência e tem mais obrigações nesses processos de discussão e resistência. É necessário pensar no papel dos governantes e também pensar no nosso papel, no que estamos fazendo.

Em pluralização das chances, deixamos para que ressoem as suas vozes, dos sujeitos que experienciaram e experienciam nos seu cotidiano os efeitos dos jubilamentos e das reprovações repetitivas, para que possam ser consideradas as diferenças e os diversos percursos de todos os integrantes, no campo da educação, mas que as chances possam ser estruturadas ao ressoar das vozes de seus atores sociais como participantes da construção da sociedade, e para que a formação para a cidadania possa ser voltada para o âmbito da sociedade civil, não se deixando prender apenas à ação do Estado ou à relação com ele. Esse deslocamento é positivo, pois “destina-se essa reviravolta a fortalecer a sociedade civil, em vista de um Estado que tem se mostrado historicamente vinculado aos interesses das elites econômicas, em prejuízo da própria cidadania” (ARAÚJO, 2000, p.101).

A comunicação, os sentidos e significados atribuídos às relações intersubjetivas e ao currículo educativo que formam mentalidades e valores humanos requerem a consideração da pluralidade, para que cada um possa ser promovido em suas qualidades e potencialidades.

Como nos alertam Castanho, S.E.M. e Castanho, M.E. (1996,p.64), “convém acentuar que as intenções vinculam-se aos sistemas de valores e á ideologia predominante na sociedade, mais diretamente aos grupos que assumem o planejamento e a condução da escola, sendo, portanto sujeitas a tensões e conflitos”.

As relações de poder mais amplas interferem, portanto, nos fatores dificultadores que desencadeiam a configuração das causas do jubilamento. Ao aluno que sofre esse processo e à Instituição em que estuda são imputadas as responsabilidades pelo que acontece de forma descontextualizada e sem compreender os múltiplos determinantes envolvidos. A Universidade enfrenta processos de avaliação e também os exerce sobre o aluno. Oliveira (1999), ao considerar os riscos da responsabilização pelo fracasso escolar às diferenças individuais, descontextualizando-as do contexto sócio-econômico político-cultural, alerta que:

É fundamental termos clareza de que, as explicações do fracasso escolar pelas diferenças individuais tem função de justificar, racionalmente, as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. É também fundamental desvelar que as explicações com as quais temos diagnosticado/justificado o fracasso escolar (muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas, mas também trabalhos sérios que tentam abarcar a complexidade

do tema) não nos colocarão frente a soluções instantâneas. Faz-se necessária a reconceituação do fracasso escolar dentro da perspectiva sócio-político-econômica que temos e de como nela se apresenta a escola e suas funções. Ao mesmo tempo, precisamos agir dentro das possibilidades impostas pela própria configuração da escola nesse cenário ou corremos o risco de nos conformarmos/acostumarmos com o fracasso escolar e com discursos/ações inócuos para sua solução, tendo em vista a dificuldade em implementá-los (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

Assim, precisamos examinar o que esses processos de jubilamento expressam em termos dos fluxos da vida dentro e fora da Universidade. A educação permanece submetida ao mercado produtivo; os currículos, em sua maioria, têm se estruturado para controlar os trabalhos de professores e alunos em termos das notas, avaliações, desempenhos e resultados, que salientam aspectos técnicos e instrumentais, tanto na formação de professores, como também nas habilidades exigidas dos alunos.

Como nos ensinou o mestre da relação dialógica — Paulo Freire:

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e a vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido de desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade. Vê nos homens com quem trabalha — jamais sobre quem ou contra quem — pessoas e não coisas, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos. (PAULO FREIRE, 1981, p.51).

Dizer que os homens são pessoa e, como pessoas, são livres, e nada fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (...) Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração (PAULO FREIRE, 1979, p.39).

Pensar no que estamos fazendo significa nos pensar em relação com os outros e os efeitos de nossas ações sobre as pessoas, os ambientes e o que expressam em termos éticos e políticos, de justiça social e de solidariedade, e do desenvolvimento que promovemos ou não. Os sentidos que os sujeitos atribuem ao que fazem é de natureza complexa, com múltiplas

determinações. Então, iremos terminar com as vozes dos sujeitos indicando o que gostariam que fosse feito, o que encararam como problemas e como no indicam as suas soluções.

Pelos nossos levantamentos, 50% dos vinte e três estudantes respondentes aos questionários propuseram que a UFU incrementasse maior acompanhamento das coordenações de curso e dos colegiados de curso aos percursos acadêmicos dos estudantes; 16,7% indicaram necessidade de mudanças na grade curricular; os demais 22,2% colocaram em si mesmos a necessidade de mudanças; para 5,6%, a UFU é ótima e não precisa mudar; e 5,6% não responderam.

Os sujeitos entrevistados expressaram em suas vozes, o que consideram ser possível à Universidade Federal de Uberlândia fazer para desenvolver estratégias a fim de trabalhar com as reprovações repetitivas e as situações de baixo rendimento acadêmico:

O aluno quando ele ingressa ao curso hoje em dia ele recebe uma conta de correio eletrônico e através dessa conta de correio eletrônico ele é cadastrado na coordenação e ele entra, cai numa lista da coordenação que todos os comunicados da coordenação são jogados por essa lista e automaticamente são distribuídos para esses alunos. Então, muitas vezes, hoje em dia, a gente envia mensagens na lista e uma hora depois a gente está recebendo as respostas. Quer dizer, é um instrumento bastante eficiente de se fazer atualmente esse contato; e o contato com nosso aluno é facilitado, mesmo ele estando no mercado de trabalho, muitas vezes hoje as empresas estão conectadas na internet e eles tem acesso a essas contas do correio, e isso a gente tem feito com frequência e eles acabam respondendo. Agora a decisão de dar uma atenção ao curso ou não, isso é bastante particular, geralmente eles têm (...), na maioria das vezes, eles respondem e fazem esse retorno para evitar esses fatores complicados de abandono, de jubramento (Coordenação de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia/ UFU, entrevista 27/11/2003).

O colegiado tem procurado hoje trabalhar um método pedagógico que seja talvez mais adequado, preparar ele desde o começo do ano no curso aqui, nós temos disciplina específica hoje chamada introdução ao nosso curso de Ciências Exatas e Tecnologia, que procura dar uma visão do que é o curso, daquela expectativa para quebrar um pouco aquela tensão inicial do aluno a expectativa inicial. Durante essa disciplina você aparece com professor, você aparece com CREA, tem até análise com psicólogo para ver qual orientação, se o aluno está seguindo o mesmo caminho o que eu posso fazer para tomar uma decisão inicial no curso, porque o que eu tenho notado é que, às vezes, o aluno leva dois a três anos para ver que não está se adaptando bem, que não é aquilo que ele quer. Mas, como ele está no meio do curso e já cursou três anos, vem a pressão da família, a pressão de si mesmo — “acho que agora eu tenho que terminar”—, aí entra em um processo de desgaste, de desânimo do aluno que reflete, então, no rendimento do aluno. Talvez seja uma linha que tenha hoje a seguir é mostrar mais perspectivas mais futuras do curso, que existe um acoplamento entre os conceitos vistos nos primeiros dois anos e os que vão ser aplicados depois, para levantar para manter o ânimo o interesse do aluno no curso, evitar esse processo de repetição de disciplina, de desânimo e de abandono (Coordenação de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia/ UFU, entrevista 20/11/2003).

Uma proposta que os veteranos, por exemplo, acompanhassem: "ADOTE UM CALOURO por um semestre. Então, todas as dúvidas que você tiver me procure, eu sou seu mestre. Eu que vou te levar pros lugares, eu que vou...". Entendeu? Porque isso é interessante. Eu falo muito para os nossos funcionários, que recebem os meninos para fazerem matrícula, falo: "— Gente, essa meninada sai de um colégio onde eles conhecem o porteiro, o doceiro, o quitandeiro, eles conhecem todo mundo. Eles chegam aqui e vocês com essa cara feia recebendo esses meninos, pelo amor de deus, hoje eles estão entrando com quinze, dezesseis anos. Vocês têm que ter um sorriso, explicar duas, três vezes porque senão eles vão escrever errado mesmo. Eles estão emocionados de ter passado na UFU. Quer dizer, isso é meu papel de mãe? Não é, não. Eu estou vendo como administradora. Esse menino precisa ser bem recebido. Ser explicado. Ou seja, devem ter pessoas como eu que não lêem o guia. Agora, se você imaginar que ele fala assim: "— Não, eu errei porque eu não sabia", aí também a gente vai correr um certo risco, quer dizer, se você tem a normatização, se você publicizou, você entregou na mão dele e ele não teve a curiosidade de absolutamente olhar nada que era do seu próprio interesse, eu acho que isso é uma cultura errada. E eu faço parte dessa cultura errada. Então, eu comecei por mim pra você entender que existe uma cultura no brasileiro que ele não conhece seus próprios direitos. Porque no guia acadêmico tem os direitos e os deveres desse aluno, mas lá tem os direitos dele também; como é que ele pode recorrer, o prazo que ele tem pra recorrer de nota, de tudo. Ele pode recorrer de um monte de coisas. A maioria dos alunos não o fazem, por quê? Porque desconhecem os direitos que eles têm. Que estão escritos nesse mesmo livrinho, onde tem os direitos e tem os deveres. Correto? Então, eu acho que isso, culturalmente, está dado no país. São poucas as pessoas que reclamam. É uma cultura dada no Brasil, de você não reclamar, de você não conhecer os seus direitos (Gestora de Área Acadêmica relacionada ao Ensino, entrevista 15/maio/2003).

O nosso papel é tentar modificar essa cultura via discussões e seminários. Estamos criando agora um núcleo de formação de professores, que a própria assessora da Diretoria de Ensino está tentando organizar para aqueles que batem no peito e dizem: "— Sou médico, não sou professor." "— Sou engenheiro, não sou professor." "— Eu não sou licenciado, nunca fui. Então não tenho obrigação de ter metodologia." Entendeu? Mas tem, você está no ensino superior, você é um professor. Antes de qualquer coisa, antes do seu doutor, vem: Professor. No miúdo nós não damos conta desse menino. Nós não sabemos cadê esse menino. Porque se a gente for fazer isso nós estamos fazendo um serviço que não é o nosso. Nós vamos estar fazendo um serviço que é da coordenação, que é do professor. Eu acho que isso existe. Não estou falando... Assim como eu te falei que tem professor que não é preparado pra ser coordenador, pra ser nada, na realidade ele é um professor. Ele está preocupado com a área dele, com a área do conhecimento, mas ele não sabe nem o currículo dele, que currículo que é aquele, o que que significa aquilo. Ele nunca parou pra pensar isso. Você percebe? Mas você tem também professores que assumem e através dessa ficha lá individual eles sabem que você vai mal e ele te chama. Então, essas coisas é que estão escondidas. No miúdo nós não damos conta desse menino. Nós não sabemos cadê esse menino. Porque se a gente for fazer isso nós estamos fazendo um serviço que não é o nosso. Nós vamos estar fazendo um serviço que é da coordenação, que é do professor. Eu acho que isso existe. Não estou falando... Assim como eu te falei que tem professor que não é preparado pra ser coordenador, pra ser nada, na realidade ele é um professor. Ele está preocupado com a área dele, com a área do conhecimento, mas ele não sabe nem o currículo dele, que currículo que é aquele, o que que significa aquilo. Ele nunca parou pra pensar isso. Você percebe? Mas você tem também professores que assumem e através dessa ficha lá individual eles sabem que você vai mal e ele te chama. Então, essas coisas é que estão escondidas. Nós estamos caminhando pra tentar mudar uma cultura. Porque eu acho que isso é fundamental: você mudar a cultura de pensar. Por exemplo, a avaliação, que tem tudo a ver com esse menino que está sendo atropelado no

meio do caminho, a avaliação é fundamental. O que é um processo. A avaliação não está separada (Gestora de Área Acadêmica relacionada ao Ensino, entrevista 15/maio/2003).

Eu acho que poderia ter no curso, e a gente tem dificuldade, mas ampliar o leque de possibilidades profissionais dentro do curso, eu acho que deveria pensar nisso, aqui nós temos o curso de bacharelado em artes plásticas, nós temos a licenciatura. Como bacharel você vai ser profissional de nossa área de Ciências Humanas e Artes, muitos fazem bacharelado e terão que enfrentar um mercado que eles não irão dar conta. Então, nós da Universidade teríamos que abrir, futuramente (hoje, a Universidade não tem condições) vários outros cursos, para que o aluno quando vê que não tem esse potencial para uma área tão específica à realidade da licenciatura em seu curso, ele possa se encaixar além da licenciatura (Coordenador de Curso da Área de Ciências Humanas e Artes/UFU, entrevista 10/11/2003).

Então, eu me refiro a isso porque algumas questões vão ser modificadas, por exemplo, essa questão de dilação de prazo, tem que ter uma época certa para pedir; agora, o votando isso, já entra em funcionamento nesse ano a questão de pedir, por exemplo, o trancamento: tem que ser um motivo que justifique realmente esse trancamento. Com essas novas mudanças, o CONGRAD vai exigir um pouco mais, vai fazer com que nosso aluno pense:— “Olha, será que eu preciso trancar tudo mesmo ou eu tenho condições de estar freqüentando as aulas por que em um outros momentos eu possa vir a precisar por motivos muito mais sério”, porque hoje se nota muito na maioria dos nossos alunos uma falta de compromisso com o curso — “posso trancar vou trancar”— independente de qualquer motivo, não gostou do professor: vem a primeira semana “não gostei daquele professor”, ou, então, o aluno diz que “aquele professor dá muitas provas, provas difíceis eu vou esperar o próximo semestre para ver se eu consigo fazer com outro professor”. Porque ele pode, ele olha no guia acadêmico, o qual diz que ele pode fazer o trancamento, e assim ele faz. Então, a gente espera muito dessas novas medidas propostas por essa comissão que serão votadas no CONGRAD; porque acredito que seja um investimento no sentido do aluno ficar mais comprometido com o curso. Mas eu gostaria de salientar que a partir de 99 nós temos sim muitos alunos que conseguiram se formar nos quatro anos e, principalmente, a partir de 2000, nós temos muitos alunos que estão integralizando os créditos em quatro anos. Então, o que tem acontecido é que esse jubramento, principalmente a partir de 2000, tem diminuído significativamente, porque houve um esforço de tentar cada vez mais oferecer disciplinas por parte do colegiado do curso (Coordenador de Curso da Área de Ciências Humanas e Artes/UFU, entrevista 16/02/2004).

Mas com isso o que eu quero dizer é que foi fundamental para esse curso a diminuição do ingresso do número de alunos para que pudéssemos oferecer a oportunidade ao direito que ele tem de integralizar o seu curso no período mínimo e evitar o jubramento. Agora, eu coloco, ainda enquanto um problema, já que você está pesquisando, é que, contraditoriamente, estamos vivendo uma fase em que o ministro anterior, esse atual, ou seja, vamos falar de toda a política da educação, seja ela nacional, seja ela, inclusive, localizada enquanto Universidade Federal de Uberlândia, exige aumento de vagas para todos os cursos; e, nesse momento, para nós, é tão difícil que a nossa luta, a luta do colegiado de curso, é para a diminuição da entrada. Porque não conseguimos arrumar a nossa casa até hoje, se estamos conseguindo, entre aspas esse conseguir, se estamos oferecendo todas as disciplinas necessárias, mas eu tenho cinco turmas em descoberto, eu precisaria aí de um mínimo de mais dois professores e não tenho, de que forma eu vou conseguir arrumar a casa? Se se fala em aumento do número de ingressantes, essas conquistas que aconteceram a partir de 99, elas vão ser anuladas com esse aumento de ingressantes no curso. Agora, levasse a isso e eu confesso que enquanto presidente do colegiado de curso eu estou muito otimista devido a um trabalho feito aí, coordenado pelo professor XXX enquanto presidente de uma comissão, em que algumas questões que dizem respeito a direitos e deveres do aluno foram reformuladas estão ainda

enquanto sugestões, mas que serão votadas no ainda esse ano. Porque uma das questões que favorecia também, pode parecer estranho, mas favorecia o jubilamento, é o seguinte, é essa possibilidade, sem nenhuma justificativa aparentemente justa, de oferecer ao aluno trancamento de disciplinas, não só parcial como total por dois semestres. Então, ele olha no guia, ele vê que ele tem direito, ele coloca uma justificativa mais ou menos assim — “problemas particulares” — e aí ele pode trancar por um semestre e por um outro semestre. Então, muitos de nossos alunos usaram essa norma, ficaram um ano em trancamento, ou seja, por dois semestres consecutivos ou não, o que levou a ter que exigir dele um tempo maior para integralizar o crédito. Com isso, muitas vezes, ele trancava quando ele não precisava, e, depois esse tempo era contado (Coordenador de Curso da Área de Ciências Humanas e Artes/UFU, entrevista 16/02/2004).

Identificada a causa, aí a gente traçar que rumos, inclusive, que são viáveis para a universidade tomar, recuperação paralela, aula de reforço, remodelamento no cronograma, que eu acho que é mais complicado porque aí seria para todo mundo, não só para eles, oportunidades de mudança, então, se a causa for relacionada a problemas acadêmicos, a oportunidade seria aula de reforço; problemas de aprendizado relacionado à absorção de conteúdo – aula de reforço; problema de desorientação vocacional, inato, a solução seria outro vetor – reorientação do curso (reorientação do curso pode ficar com um duplo sentido), possibilidade dele prestar outro curso tendo uma posição privilegiada, ou diferenciada. Ele como já aluno, prestou vestibular, teria como oportunidade pleitear não qualquer vaga, para não dar privilégio, mas uma das vagas da transferência ou mesmo uma das vagas do vestibular num aspecto diferenciado, aí já é um segundo momento, mas acho que num primeiro vale a pesquisa. Qual que é a principal causa? Aí que a gente vai pensar em como trabalhar a curativa da causa (Gestor de Área Acadêmica relacionada ao Ensino/UFU, entrevista 14/05/2003).

Nós teríamos que ter ao invés de uma regra única: você pode ficar aqui por nove anos e depois pode recorrer e ter direito a mais cinquenta por cento, treze anos e meio dentro da instituição e, a partir desse momento, que eu vou falar pra ele que ele não vai ter o diploma, que ele não deu conta, que não tem condições de ser profissional dessa área. Eu acho que nós deveríamos identificar isso bem antes, e passar para o aluno: — “Olha, ou você muda o seu direcionamento”. É uma das coisas que nós deveríamos pensar e fazer é estudar as nossas normas internas de acompanhamento, de jubilamento, é uma das coisas que nós queríamos fazer, deveríamos, acho que, institucionalmente, nós podemos, precisamos fazer. (Coordenador de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, Entrevista 27/05/2003).

Nossa formação é mais técnica, dirigida para a profissão de Exatas e passamos à condição de professores sem ter a devida preparação. Muitas vezes, embora um amigo meu diria que tem uma preparação mais específica para a docência, a nossa é muito mais para pesquisador, para o profissional de engenharia do que propriamente para carreira de docente. Mas, eu acredito, que se a gente, se for criado um ambiente favorável com possibilidades de treinamentos ou via palestras ou cursos específicos, eu imagino, que boa parte, um número considerável de docentes teriam interesse em fazer. Até para conhecer os instrumentos, porque nós não conhecemos vários dos instrumentos que podem ser utilizados na docência, de sistema de avaliação, de metodologias de ensino. Nós desconhecemos boa parte desses instrumentos, se nós tivéssemos conhecimento deles certamente a prática, o uso deles seria mais comum nos cursos. Nós, inclusive, fizemos solicitações junto com a diretoria de ensino que se promovesse atividades dessa natureza aqui dentro da nossa faculdade. Nós já tivemos algumas pessoas que vieram fazer palestras, sobre estes temas, mas acreditamos que isso deva ser intensificado, que a precisamos ter mais oportunidades conhecimento desses instrumentos didáticos e metodológicos. Isso aí, certamente, ajudaria. Acho que tem meios, por exemplo,

melhorarmos nossos processos de acesso ao vestibular, nós podemos valorizar, colocar pesos maiores em disciplinas que são mais importantes para o desenvolvimento dos conteúdos daquela profissão, a exemplo de matemática, de física. (Coordenador de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, entrevista/2003).

Um dos instrumentos que eu acho que poderia ser utilizado pra ajudar a resolver os problemas relacionados com reprovação seria um processo de avaliação de disciplinas feito ao final do semestre, nós já utilizamos um questionário que é dividido em três partes, uma relativa aos conteúdos da disciplina onde se questiona se aqueles conteúdos lá, é, se o professor ao apresentar inicialmente o plano de curso se ele passou por todos aqueles pontos que estavam previstos no plano de curso, se em cada um dos conteúdos existia uma ligação entre a teoria e a parte profissional ou aplicação prática desses conteúdos. Então existe inicialmente um questionamento sobre a disciplina especificamente, o segundo conjunto de questões relativa ao docente, com relação a didática, dificuldade do professor de passar aqueles conteúdos, se o professor tem facilidade, tem dificuldade de passar aqueles conteúdos, mesmo de comportamento do professor com relação a, se ele é pontual com relação as atividades dele, que eu acho que também é uma experiência, uma parte da formação que nós devemos fornecer aos nossos aluno, que é da responsabilidade, do compromisso, se nós não agirmos dessa forma nós não estamos educando os nossos alunos para que posteriormente se comportem dessa forma, então existem questões relativas ao professor e existem questões relativas ao próprio aluno, a dedicação do aluno àquela disciplina, se ele estudou o tempo que ele considera que seria suficiente para ter um bom aproveitamento naquela disciplina, se ele se dedicou ou se ele por um motivo qualquer não se dedicou a disciplina, então essa avaliação disciplinas é, que posteriormente seria analisada pelo colegiado pode permitir um diagnóstico do que está ocorrendo com aquela disciplina ou com aqueles conteúdos, inicialmente nós implementamos esse processo de avaliação de disciplinas, é, levando a sala de aula ao final do semestre, dentro de cada aula nós pedíamos que fosse feita a avaliação dos conteúdos daquela disciplina, então nós teríamos que ir até a sala de aula em cada uma das disciplinas correspondentes a cada um dos períodos do curso (Coordenador de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, entrevista/2003).

Ah!,sim. Eu acho que ao curso, primeiramente, é analisar, é o que a gente faz quando está desenvolvendo o projeto pedagógico. Analisa se a estrutura do curso está adequada, se permite que o aluno flua normalmente no curso, acho que, é uma coisa que a gente pode, que a gente deve pensar, que o curso deve pensar, se a estrutura que ele oferece, por exemplo, se o processo de avaliação que nós usamos aqui estão adequados, o número de disciplinas que aluno cursa por semestre está adequado. Então, nós temos que primeiro questionar a estrutura do nosso curso que oferecemos, se ela está adequada ou não: nós estamos motivando os alunos suficientemente para que eles tenham interesse em desenvolver aqueles conteúdos? Então, eu acho, que a parte organizacional do curso também ela deve ser pensada. E a outra questão é aquele outro lado que eu disse que seria o acompanhamento mesmo, através da emissão de relatórios que verificasse se tem grupos de alunos que a situação começa a ficar complicada e conversar com esses alunos, tentar identificar o que está acontecendo para ver se conseguimos resolver esses problemas (Coordenador de Curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia, entrevista/2003).

(...)Só que eu acho que ao invés de você pegar esse aluno antes, ao invés de eliminar ele você poderia procurar alternativas, encontrar um professor tutor, a coordenação buscar conversar, colocar alguém para acompanhar. Porque, de repente, o que falta em algumas matérias é ânimo para o aluno assistir uma aula, falta gosto pelo ensino, o aluno perde um pouco o gosto pela engenharia; chega a um ponto do curso, que o aluno se desgasta e aquilo já não lhe provoca tanto interesse, passa do momento do seu interesse. (Augusto,

35 anos, casado, São Paulo., curso da área de Ciências Exatas e Tecnologia , jubilado em 1999).

Eu penso que os coordenadores de cada curso deveriam ter um cuidado mais específico com alunos que eles sabem que já estão entrando no processo de jubramento. Pegar a grade desse aluno dar uma olhada, e falar: “— Esse aluno está com dificuldade, repetiu uma matéria repetiu duas, na época podia repetir até três vezes a mesma disciplina repetiu três, o que está acontecendo?”,— Ela teria que se posicionar assim: repetiu mais de duas vezes, o que está errado com esse aluno, tem alguma coisa. Primeiro investigar a pessoa, a sua parte emocional, se está com problema na família, problema de saúde, aconteceu alguma coisa, emprego, investigar o que está acontecendo com o aluno e depois ir para a parte formal que é a parte do currículo, ele tem dificuldade em outras matérias, o que está acontecendo é só nessa área, que o coordenador chegar mesmo chamar o aluno e falar eu estou percebendo isso, você está tendo dificuldade? Está acontecendo alguma coisa? O que a gente pode fazer para melhorar? Então, o coordenador também poderia ser uma pessoa mais presente, não é só aquela pessoa que analisa a sua grade horária, monta a sua grade horária, vai lá na sala de aula, administra o curso; a parte formal burocrática, mas para ele também estar mais presente na vida dos alunos. Eu sei que isso é uma coisa mais complicada, é dentro de uma universidade, é terceiro grau, a gente tem um coordenador como se fosse o nosso chefe de curso, mas ele tem muitos outros chefes acima dele, então eu sei que é uma coisa mais complicada, mas é um posicionamento, uma postura que deveria ser mudada (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Eles devem fazer esse estudo curricular da dificuldade do aluno no colegiado, mas a minha sugestão é que eles façam isso antes da situação se tornar tão crítica, por que se falar com o aluno antes, porque isso faz também o aluno cair na realidade e falar:— “Tem alguma coisa errado, que eu vou resolver”. Não foi o coordenador, não foi o professor, isso aconteceu com o estudante universitário, então se o estudante não decide não é o coordenador e nem o professor que vai decidir por ele, por isso que eu falo que é uma realidade dura por que é você sozinho, se você não se decidir se você não deixar o orgulho de lado e se você não posicionar dentro do curso que você está estudando você não termina (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Providência, no caso era chegar nesses professores e conversar, para que eles melhorassem, tentassem melhorar ou tentassem ver o que estava acontecendo para que grande parte dos alunos não estivessem captando o que eles estavam transmitindo, se era aquilo lá que realmente estava pecando ou se eram os alunos que não estavam entendendo; e tentar um diálogo entre ambas as partes, só que ao meu ver e ao grande ver da turma, não tinha esse dialogo, os coordenadores, me parece, que chegavam nesses profissionais e nada era resolvido, não se tomava nenhum posicionamento (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Nesse sentido, de acordo com a metodologia da epistemologia qualitativa, fomos adentrar o contexto universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em suas discussões e experiências, e foi-nos possível ouvir coordenadores, alunos e técnicos administrativos em um seminário que abordou o tema sobre a avaliação, o qual está diretamente relacionado com nossa investigação sobre os jubramentos e as reprovações

repetitivas. Solicitamos à Diretoria de Ensino/ UFU, uma síntese dos pontos principais abordados pelos participantes do “III Seminário de Qualidade Acadêmica – Avaliação Emancipatória na Universidade. Por que não?” (UFU, 28 e 29 de maio de 2003) realizado pela Diretoria de Ensino (DIREN) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), e encontramos as seguintes propostas:

- A necessidade de maior participação dos colegiados na realidade dos seus respectivos cursos;
- Avaliação processual;
- Avaliações dos docentes aos alunos;
- Obrigatoriedade de assembléias nos cursos;
- Criação de um núcleo pedagógico nos cursos;
- Reuniões periódicas da coordenação com professores e alunos representantes de cada período;
- Estabelecer uma política de avaliação e de educação continuada;
- Melhor atuação dos representantes estudantis;
- Sistema de avaliação coerente com a disciplina e o professor;
- Boa relação professor-aluno;
- Criação de uma política institucional de avaliação docente;
- Oferecimento de cursos de formação pedagógica aos docentes;
- Instrumentação de ações para acompanhamento de Plano de Ensino;
- Atender as normas acadêmicas em vigor.

Essas propostas, feitas pelos integrantes do III Seminário de Qualidade Acadêmica (UFU/ 2003), referente à avaliação emancipatória, revelam semelhanças com as proposições feitas pelos sujeitos que pesquisamos. Tal semelhança nos fez pensar nas proposições das perspectivas sob as quais analisamos essas situações, que nos desvelaram a contribuição para todo o conjunto dos processos educativos ao poderem ser trabalhados à luz das perspectivas emancipatória, democratizante, sócio-histórica-política e da sociologia do sujeito, além de considerar os alertas que a sociologia da reprodução nos apontou, o que foi reforçado, a nosso

ver, pelas estratégias apontadas por esses sujeitos para trabalhara os processos que configurem risco acadêmico.

Consideramos pertinente apontar, ainda, o que os alunos que vivenciaram esses processos de jubramento e de risco acadêmico, gostariam de dizer a quem os estivesse experienciando:

Primeiro, que a pessoa realmente questionasse se aquele curso em que ela está passando pelo processo de jubramento é o que ela quer, e se posicionar se é isso que quer, eu quero terminar esse curso, como se diz, do jeito que der para terminar eu termino ou é um risco muito grande que você corre. Muitas pessoas conversaram comigo e depois falaram assim: — “Você foi muito corajosa, você largou todo”. Eu fiquei oito anos na UFU, o meu curso era de cinco, eu fiquei oito anos. Houve um período que eu tranquei, Então, na realidade, eu fiquei cinco, dá mais dá oito anos e meio, eu demorei muito para acordar, eu acordei muito tarde. Então, a pessoa que está passando por esse processo, ela precisa se decidir logo, porque aí ela pode tomar uma outra decisão para um outro curso ou fazer uma outra coisa, fazer um curso técnico, fazer um curso profissionalizante ou procurar estar se realizando em outra área que não seja através de uma vida acadêmica, de uma vida universitária, por que isso depois vai trazer frustração a longo prazo: você insiste, insiste e não é aquilo que você quer (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Para lutar o máximo para poder concluir o curso universitário que está fazendo, tentar de todos os meios; recorrer se já esta em vias de tramitação o processo de jubramento, tentar recorrer às últimas instâncias: se dedique, se esforce, tente pegar esse diploma por mais que você não vá fazer o uso do mesmo ou não vá trabalhar na respectiva área, mas pegue o diploma. Mais para frente, você vai ver se aquilo ali vai te servir ou se você vai querer procurar outro curso superior para tentar complementar. Você pode não trabalhar na mesma área que você formou; mas, com certeza, qualquer curso superior te dá uma bagagem profissional e pessoal muito grande, muito significativa, por mais que você não consiga desempenhar naquela respectiva área (Juliano, 32 anos, casado, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilado em 2002).

Para que esse aluno procurasse professores e a coordenação do curso. Agora, se não adiantasse, para evitar o processo máximo, aquela correção máxima, o pecado que a pessoa tem que pagar, ou seja, passar pelo jubramento. Acredito que é uma coisa muito terrível, é uma coisa muito assim castradora, terrível mesmo. Muito difícil, então, seria melhor que ela saísse. Isso já aconteceu, antes de acontecer o jubramento, mas é claro que tem outras alternativas. Se a pessoa quer mesmo, tem o objetivo, quer terminar o curso, terminar a graduação, é preciso lutar, lutar por todos os afincos, com todos os meios de que dispõe, ir atrás de alcançar este objetivo, atrás dos seus direitos. E o que eu encaro hoje, nesse momento, que a Universidade deveria fazer para o seu aluno, é uma comunidade, é uma instituição, e eu acredito que tem que zelar também pela honra dos alunos. Às vezes, o aluno está ali para jubilar, e não, a gente tem que segurar, não é bem isso. Eu não concordo com essa política do “cada um que se vire, cada um para si, que se vire”; deixavam o aluno muito à solta (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Em nossa pesquisa interessamo-nos, também, pelo efeito provocado nos alunos pesquisados ao participarem da entrevista e dos questionários. Alguns deles, em seus

questionários e entrevistas, revelaram ter sido importante saber que este tema relativo aos jubileamentos esteja sendo investigado, e nos expressaram efeitos da sua participação em nossa pesquisa:

Provavelmente eu estaria até terminando um mestrado com a idade que eu tenho hoje, e por que eu não fiz isso? Porque eu não fui madura e eu não me posicionei. Depois que veio essa maturidade. Agora que eu estou reconhecendo isso publicamente, através dessa pesquisa; mas, para eu reconhecer isso, pessoalmente, não foi fácil. Então, maturidade é uma coisa que conta bastante (Cynthia, 30 anos, solteira, Minas Gerais, curso da área de Ciência Humanas e Artes, jubilada em 2000).

Foi mais por indução da minha mãe. Eu cheguei, ela avisou que tinha uma correspondência, e quando eu li que era pesquisa para tese, pensei que isso não resolve nada, mas ela falou: — “Responde porque mudanças acontecem, só que tem mudanças que demoram um século ou mais, responde que ainda irão acontecer as mudanças”, então fui responder. Vendo por esse lado, até que eu concordei mesmo, porque realmente tem coisas que são muito demoradas (Ana Luiza, 33 anos, Uberlândia, área de ciências exatas e tecnologia, oito anos e seis meses de UFU, jubileamento /2000).

Eu acho que eu decidi, como eu disse, eu não queria, depois eu resolvi para ajudar as pessoas, mas não pensava que fosse me ajudar também. E está sendo bom para mim, falar, conhecer vocês... Como falei, eu não tinha palavras para desenrolar isso daqui, aquela coisa bem complicada, complicadíssima, no meu caso, e sofredora(...) Não sei se eu tinha medo de falar também, e vocês me deram essa liberdade de estar falando. Isso é muito gratificante. (Maria, 40 anos, solteira, Minas Gerais curso da área de Ciências Humanas e Artes, jubilada em 1998).

Assim, percebemos que os sujeitos pesquisados transitaram dentro da Instituição Universitária com sede de transformações para dentro dela, e quando lhes foi dada a oportunidade de se expressarem e participarem dando sugestões, eles se envolveram, colaboraram significativamente e reconheceram o seu próprio valor em relação à própria vida e à vida da Instituição.

Ainda que, como Ana Luiza, alguns dos pesquisados soubessem que as transformações não seriam para o seu tempo presente, deixaram que a esperança preponderasse e participaram do debate no seminário de qualidade acadêmica e da pesquisa que realizamos. Assim, nesse ato de participar, algo bom se processou dentro deles mesmos, seja pela oportunidade de poder estar falando, como Maria nos expressou, ou, então, de conseguir reconhecer em si próprio alguns pontos falhos e retomar a própria experiência como fator de crescimento, ou, ainda, de acreditar que sua participação pode vir a ser uma importante contribuição futura.

Ao ouvir os professores, coordenadores de curso e os alunos propondo estratégias de

mudanças relativas aos processos de jubilações e às reprovações repetitivas e às condições que ainda impedem que a avaliação seja emancipatória, detectamos semelhanças em suas experiências cotidianas dentro da Instituição Universitária em suas angústias e nas suas proposições.

Percebemos que os sujeitos, ao serem reconhecidos e ouvidos podem e precisam se expressar e participar nas ricas e frutíferas contribuições que podem dar. Inclusive, suas proposições, se devidamente trabalhadas, de forma coletiva e interdisciplinar, em uma construção transdisciplinar, em que haja, não disputas, mas sim uma construção com os saberes de cada um transitando pelo do outro, podem contribuir para que, juntos, possam construir novas políticas humanizadas, democráticas e institucionalizadas, ao serem conhecidas por todos os outros cursos as estratégias que cada curso cria.

Desse modo, podemos afirmar que os encontros fecundos de transformações verdadeiras precisam ser permeados pelo diálogo, com a participação efetiva dos mais diferentes segmentos que sofrem e investigam “os mecanismos de dentro” que operam dentro da Instituição Universitária, os efeitos dos seus processos educativos. Para tal, é necessário considerar que a educação superior, em muitas das condições que determinarão o contexto de seus processos avaliativos, sofre pressões externas à sua realidade.

Nesse sentido, consideramos esclarecedor recordar Paulo Freire (2002, p.57-95), ao nos demonstrar que as sociedades podem sofrer uma transformação econômica de duas maneiras, que dependem do pólo de decisão da própria transformação. Por um lado, efetuam-se mudanças para as quais o pólo da decisão situa-se fora da sociedade; por outro lado, mudanças cujo pólo de decisão encontra-se no interior da sociedade. Na primeira hipótese, a sociedade é simplesmente objeto de outra ou de outros. É, na linguagem hegeliana, um “ser-para-o-outro”. Já na segunda hipótese, a sociedade atua como sujeito, como “ser-para-si”. Este conceito de desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes, a ação modernizante caracteriza a situação concreta de dependência. Impossível compreender o fenômeno do subdesenvolvimento sem ter uma percepção crítica da categoria da dependência. E para superar a relação de dependência o diálogo é um importante instrumento.

O autor, nessa obra, defende que o amor é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo, é o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode

existir numa relação de dominação. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens. O diálogo não pode existir sem humildade.

Como nosso capítulo trata de diálogos em construção, mencionaremos algumas anotações do que Paulo Freire (1979, p.57-95) nos ensinou sobre o diálogo:

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano; o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. O diálogo não pode existir sem esperança. O desespero é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele. A desumanização que resulta de uma ordem injusta não é causa, de desesperança, mas de esperança, e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens. A esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo. O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; não se separa da ação, se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. Não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. A convicção dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é um presente dos líderes revolucionários, mas o resultado de sua própria conscientização. A luta começa quando os homens reconhecem que foram destruídos. Propaganda, dirigismo, manipulação – não podem ser instrumentos de re-humanização. O único instrumento válido é uma pedagogia humanizante na qual os líderes revolucionários estabelecem uma relação de diálogo com os oprimidos. Dentro de uma pedagogia humanizante, o método deixa de ser um instrumento com o qual os professores – podem manipular os alunos, por julgarem que são a consciência dos mesmos. Método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. Os líderes revolucionários devem praticar uma educação co-intencional. Professores e alunos tendem, os dois, para a realidade como sujeitos, e isto não só para “desvelá-la”, mas para recriar este conhecimento. A presença dos oprimidos na luta pela libertação será o que deve ser: não uma pseudoparticipação, mas sim uma ação comprometida.
(PAULO FREIRE, 1979, p. 57-95)

Assim, construímos este trabalho, para que as vozes dos sujeitos pesquisados por nós possam construir diálogos plurais e ressoar em uma transformação cultural, humanizadora, sócio-político-econômica e democratizante.

Esperamos poder contribuir para que professores, coordenadores de cursos e gestores administrativos da área do ensino, possam interagir com essas vozes e com a nossa pesquisa, para que os seus diálogos com essas fontes possam se dar nos movimentos de uma construção em espiral. Esperamos que possam propiciar encontros, críticas, alternativas, soluções, questões, criações construtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa misteriosa esfinge que é a realidade contemporânea, o homem se vê, mais uma vez, jogado na contingência de decifrá-la ou ser por ela devorado.

(Pedro Goergen, 2001: 89)

Ao iniciar nossa pesquisa sobre os processos de reprovações repetitivas e jubilamentos, inicialmente, acreditávamos que as reprovações repetitivas levavam aos jubilamentos. Também tínhamos, como hipótese, que provocavam nas pessoas que os vivenciavam um desmoronar em suas identidades, e que eram gerados por causas como transtornos de saúde, não identificação por parte das coordenações de curso dos alunos com risco acadêmico a tempo deles se recuperarem; dificuldades financeiras; dificuldades acadêmicas.

Durante o trabalho, fomos adentrar a realidade da Universidade Federal de Uberlândia, das atuais políticas que a influenciam, e conhecemos a sua história desde a sua origem e a sua história atual.

Os estudantes pesquisados matricularam-se na UFU a partir da década de 1990, e seus processos de jubilamento ocorreram até o ano de 2001. Dos cento e trinta e quatro históricos – acadêmicos que analisamos, vinte e três nos enviaram respostas aos questionários. Realizamos entrevistas orais com sete coordenadores dos cursos que mais apresentaram alunos jubilados nesse período, além de entrevistar três gestores de área acadêmica relacionadas ao ensino e pesquisar em documentos oficiais e em outros relacionados.

Em nosso referencial teórico-metodológico, buscamos abordagens que nos permitiram aprofundar o nosso compromisso, na pesquisa, com maior humanização para todo o conjunto dos processos educativos.

Os autores nos quais nos ancoramos guardam, em comum, o respeito ao sujeito em sua singularidade e à formação das subjetividades, além de destacarem o caráter de especificidade da vida de cada um como possibilidade, nas pesquisas qualitativas, para compreender e descortinar aspectos mais amplos dos fenômenos coletivos. Defendem, ainda,

o valor da postura aberta de diálogo entre os sujeitos, com abertura para o novo e para efetivar experiências verdadeiras. Valorizam tanto a historicidade dos processos em que as concepções particulares de cada singularidade são construídas e transformadas, quanto o valor das trocas sociais nas práticas cotidianas para a construção de uma práxis verdadeiramente crítica, fecunda e transformadora.

Trabalhamos dentro dos referenciais das perspectivas emancipatória, sócio-histórica-política, democratizante e da “da relação com o saber”, associados aos discursos dos sujeitos, os quais nos auxiliaram a identificar as categorias; entretanto, não partimos para o campo da pesquisa com conceitos ou hipóteses a priori à frente das falas que ouvimos, pois as vivemos como experiência de encontro e diálogo, e fomos levadas a descobrir as hipóteses no percurso de cada investigação.

Entramos em relação com as diferentes formas de pensar e conceber a educação do ensino superior por parte de seus agentes educativos. Ouvimos de alunos histórias muito diversas, que indicavam haver uma intencionalidade e um objetivo maiores da Instituição e deles mesmos nos processos que constituíram os jubileamentos.

Todos se mostravam seres em relação, mas tais relações guardavam uma complexidade e uma pluralidade de sentidos que nem imaginávamos encontrar, porque permeadas de uma história, de muitas culturas entrelaçadas. Assim, os questionários e as entrevistas desvendaram aspectos em que esses agentes se entrecruzam e que são pressionados, conjuntamente por forças econômicas e políticas, além de um enfrentamento solitário, em uma única apreensão da realidade. Dessa forma, nossas hipóteses se abriram e foram se transmutando em verdadeira espiral.

Em nossas análises, todos mostraram, em seus discursos, uma realidade múltipla, indissociada de determinantes sociais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo, cada um nos descortinou uma experiência muito singular, complexa diante dos jubileamentos em uma Universidade pública. Constatamos que, dentre os alunos jubilados, a maioria teve reprovações repetitivas, seus familiares não ingressaram no ensino superior. Grande parte dos alunos enfrentavam dificuldades financeiras e precisavam trabalhar, e estudavam em cursos que não são integrais, o que configura que a formação universitária em cursos cujo mercado é mais valorizado, ainda se restringe a poucos, ainda é excludente.

Mas, ao mesmo tempo em que a universidade representa abertura de possibilidades,

um conhecimento mais aprofundado da realidade , também representa para eles uma realidade difícil, em que as mensagens transmitidas não são claras, pois, ao mesmo tempo em que seu regimento assegura acompanhamento aos alunos com dificuldades acadêmicas e estimula a igualdade de condições e de acesso, com articulação com o mercado de trabalho, em suas práticas, existem muitas ambigüidades e contradições na efetivação dos mecanismos internos que poderiam vir a garantir estes princípios.

Ao interagir com os sujeitos pesquisados e os que foram surgindo, nas palestras, na Internet e em Seminários, confrontamo-nos com uma realidade mutante, que fascina, mas requer também um rigor de análise, em conjunto com profissionais das mais diversas áreas que compõem uma Universidade e com aqueles que também trabalham junto ao Governo Central.

Assim, um dos aspectos complexos que se nos apresentou foram as dificuldades encontradas pelos estudantes que precisam trabalhar para custear os seus estudos em conciliar suas atividades nos seus empregos com os horários, atividades e interação com os colegas, professores, coordenadores de curso e gestores administrativos na Universidade.

Araújo (2000) defende que há uma mensagem ambígua entre as intencionalidades e objetivos da educação superior e as suas práticas avaliativas e as comunicações, no que concerne às concepções e construções relacionadas à vinculação e aos espaços possíveis entre os estudos universitários e o trabalho.

A desarticulação em alguns currículos, nos primeiros períodos dos cursos, entre a teoria e a prática, configurou-se como um dos fatores para a desmotivação e desinvestimento por parte dos estudantes.

Nas entrevistas e nas leituras dos questionários, começamos a perceber nossos sujeitos de um modo totalmente diferente do que esperávamos, nosso aprendizado foi se delineando e percorrendo caminhos inusitados, pois começamos a investigar os outros aspectos, concepções e valores envolvidos nessa questão, o que, segundo os estudantes relataram, contribuiu para que se desencantassem, *naquele momento de suas vidas*, com a formação Universitária.

Para nós, foram muitos os novos caminhos: Interagimos com a SESU, com o MEC, CNE, com outros pesquisadores e publicações na área de Educação. Percebemos que a luta para se manter o Ensino Público e de qualidade tem feito com que os responsáveis em analisar

os “mistérios” que levam às evasões e aos baixos rendimentos dentro das Universidades culminou em discussões acerca da qualidade do desempenho. Mas ainda presas a uma lógica de mercado, em que os alunos, em suas experiências, sofrem o que denominamos “reificação” (o sujeito não é considerado em sua realidade e nem nos sentidos e valores que constrói, mas é visto como coisa, uma peça a mais para os sistemas de controle e coordenação dos poderes dominantes poderem operar os seus interesses).

A Universidade, embora tenha proposições democráticas, ainda trabalha com mecanismos didáticos e metodológicos que possibilitam que os valores e concepções elitistas e autoritárias sejam diariamente passados nas salas de aula e em sua estrutura curricular, o que acaba dificultando o percurso e o desenvolvimento pessoal, da cidadania e do aprimoramento da formação profissional dos estudantes trabalhadores.

Abordamos o currículo em uma perspectiva polissêmica, o que nos permite ampliar e aprofundar nossa compreensão da abrangência das perspectivas emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante, e a proposta pela sociologia do sujeito. Tal realidade permitiu-nos, nas análises quantitativas e qualitativas de nossas descobertas, constatar que os sujeitos que compartilharam conosco das experiências dos jubilações e das reprovações repetitivas estão em perplexidade, sem respostas, sem saber muito bem o que fazer. Ora assumem para si próprios a responsabilidade dessas situações de baixo rendimento acadêmico, ora culpam o *Outro*, o Grande *Outro*, como se não tivessem uma prática comunicativa que lhes permitisse ir, aos poucos, desvendando esses “mistérios da esfinge”, que é papel de cada um e de todos refletir e buscar essa construção, tarefa que, como nos ensinaram Touraine (1999), Castanho, S.E.M.; Castanho, M.E. (1996), requer maior comunicação entre todos os integrantes que compõem a realidade da Universidade.

Mas comunicar ainda assusta, constrange, e os sujeitos preferem fazer suas caminhadas solitariamente, mas fazem-nas e mostram-se muito competentes para se reerguer, mas trazem dentro de si lembranças de um tempo perdido, marcas em sua auto-estima, prejuízos na vida social, profissional e afetiva.

Defendemos que, assim como é obrigação do sujeito aprender, essa sua obrigação só existe se, em contrapartida, as instituições que cuidam de sua formação tomarem-no em consideração, com muita ética e respeito por suas diferenças e singularidade, e desenvolverem recursos criativos que possam fazê-lo aprender com prazer, percebendo sentidos no que lhe é

transmitido, e o sentido e a importância de sua participação na vida administrativa das instituições, nas quais são formados. A relação com o saber se dá em várias dimensões e não só na do sujeito. Por ser constituído socialmente, o sujeito precisa ser reconhecido e precisa se reconhecer, em seus percursos de vida, em sua história de vida, como ser histórico, que faz a história, na qual todos estamos inseridos e pela qual somos co-responsáveis.

Ancoramo-nos, pois, na concepção da relação com o saber, por defendermos que é uma abordagem que investe no sujeito como ser ativo e capaz. Ao mesmo tempo, articulamos nossas leituras e ficamos atentas a uma sociedade dividida em classes, com mecanismos simbólicos que perpassam o imaginário dos sujeitos e afetam a sua constituição, caso não sejam instrumentalizados pela educação e por uma ética que os respeite e os considere inseridos nessa sociedade. Então, buscamos, em Bourdieu & colaboradores, eixos de análise para não nos descuidarmos desses aspectos relacionados aos poderes implícitos nas mais variadas formas de exclusão do diferenciado sócio-econômica-culturalmente.

Em *Escritos da Educação* (p.142), Bourdieu e colaboradores irão demonstrar no campo de luta pela “definição da imagem das profissões” que se configura como uma “luta simbólica entre as classes, pela sua definição no mundo social, e ao pertencimento às categorias oficiais (linguagem autorizada e linguagem de autoridade). Assim, “a luta de classificações — no universo hierarquizado do certificado escolar — é uma das dimensões mais bem ocultas da luta de classes”.

Nesta perspectiva, percebemos que o jogo entre o sistema de ensino e o sistema econômico irá manifestar-se no “jogo entre o diploma e o cargo”. O sistema de ensino manterá essa relação com o sistema econômico no fato de produzir “diplomas dotados de um valor universal e relativamente intemporal”. Nesse sentido, Bourdieu e Boltansky (1998, p.127) referem-se ao estatuto profissional adquirido pelo diploma e à defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, que depende da economia, é rápida.

Os autores concebem que o diploma “universaliza” o trabalhador livre porque análogo, nesse aspecto, à moeda, transforma-o num trabalhador livre, no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garnidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um cargo porque todas as suas

propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que pode ou não corresponder a uma correspondência.

Pimenta (2002, p.40) alerta para a ilusão de que “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica”, pois não atuam no problema de fundo, que é a falta de investimento concreto, na Educação e nos incentivos às pesquisas para formação de professores, as quais têm produzido significativas contribuições sobre as necessidade para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino.

A autora enfatiza que, no contexto dessas políticas, a prioridade é a expansão quantitativa da escolaridade descuidando-se da qualidade, da “democratização e do acesso ao conhecimento e da apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento da escolaridade”; o que leva a sociedade a culpar os professores, esquecendo-se de que “eles são também produto de uma formação superior desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresa” (PIMENTA, 2002, p. 41).

Pimenta (2002, p.41) analisa que “nessas políticas os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho)”.

A noção do que significa “saber” e “da relação com o saber” está intrinsecamente ligada à perspectiva de emancipação e democratização, por focar a constituição singular, histórica e social do sujeito, e o ser de desejo, ser desejante, inserido em um complexo de relações e em uma história.

A noção de saber impede a reificação do sujeito, porque o implica na sua própria vida e o considera na legitimidade de sua experiência, na sua própria interpretação do que acontece, na sua história e na historicidade do contexto em que vive, abre novas “zonas de sentido” (González Rey, 2002) nas relações a serem construídas.

A complexidade delinea-se, o tempo todo em nossa análise, ao nos depararmos com as “micro-estruturas”, como os mecanismos do cotidiano que constituem os processos de

jubilamento, como um reflexo do que ocorre na macro-estrutura (o sistema nacional e mundial para o ensino), as micro e as macro estruturas profundamente inter-relacionadas e refletindo-se umas nas outras, como em um caleidoscópio.

A relação com o saber é uma relação mais ampla e que abarca a singularidade, o dinamismo e a historicidade do sujeito, o seu ser falante, desejante e relacional, dialógico, movido pelos sentidos e significados que atribui, constrói, nas suas relações intersubjetivas e nas relações sociais, inseridas no seu contexto.

“Saber”, que também envolve a capacidade, a legitimidade dos próprios valores dos sujeitos, como elaboram, definem e interpretam as práticas, as experiências com base no que pensam, acreditam, valorizam.

O saber é ético, implica a valorização da forma como o sujeito apreende e interpreta o mundo e *não o que* apreende e interpreta, *mas como* apreende e interpreta; o saber envolve o mundo interior, a psique do sujeito, em correlação com os contextos sociais.

Por essa razão, em relação aos sujeitos com quem trocamos experiências e diálogos, as formas como experienciaram esses “lugares que habitaram e os que construíram”, e o significado que conferiram a eles, constituíram-se em nossa experiência de pesquisa.

As investigações que realizamos nos desvelaram que a Instituição Federal de Ensino Superior ainda não desenvolveu uma política institucionalizada de acompanhamento continuado aos estudantes universitários que apresentam baixos rendimentos, e constatamos que esta é uma função de justiça social da Universidade, e tem sido sua busca para o verdadeiro caminho de democratização; embora os meios para que as transformações culturais possam ser construídas demandem um processo histórico, que também exige tempo para amadurecer.

A qualidade da comunicação intersubjetiva entre os agentes da educação, mesmo que a proposta seja democrática, para muitos, acaba operando com padrões de comunicação dentro de uma lógica ainda elitista, sendo que detectamos propostas, pelos nossos levantamentos, que a UFU incrementasse maior acompanhamento das coordenações de curso e dos colegiados de curso aos percursos acadêmicos dos estudantes e efetuasse mudanças na grade curricular.

Os dados estatísticos foram dar maior consistência ao que os sujeitos revelaram em suas experiências de vida no tocante às suas situações de baixo rendimento acadêmico, à

mediada que articulávamos os dados dos questionários e históricos - acadêmicos com os das entrevistas orais, as nossas descobertas ganhavam clareza e força.

Percebemos que os estudantes pesquisados ingressaram na UFU, em sua maioria, em uma idade que caracteriza o final da adolescência e a formação de sua identidade adulta. Suas dificuldades e problemas apresentados revelaram que, em sua maioria, precisavam e queriam trabalhar. Suas informações prévias sobre a realidade das profissões que abraçaram, bem como do mercado de trabalho, carecem de consistência. Eles ingressam em um curso superior sem muita clareza de como é o curso, a Universidade e a realidade da profissão. A reversão de expectativas se dá ao se depararem com a pouca comunicação nos campi, em termos de boas relações interpessoais, devido às inadequadas didáticas com que alguns professores apresentam os conteúdos; a desvinculação das atividades que exerciam no trabalho com as exigências e realidades que viveram dentro dos cursos; e às suas dificuldades financeiras. Tal cenário os levou a um alto índice de desmotivação. Estes foram os fatores que mais se destacaram, havendo também queixas quanto ao currículo, questões de ordem pessoal e ao fato do material ser caro.

Descobrimos que a maioria não requisitou e nem foi atrás de recursos oficiais para evitar os jubilamentos, o que caracterizou seu desconhecimento tanto de seus deveres e direitos quanto de seu papel de aluno dentro da Instituição. Tal situação desvela que também não faz parte dos trabalhos institucionalizados e oficializados dentro das coordenações de curso a comunicação e orientações claras e explícitas aos alunos sobre os melhores percursos acadêmicos que precisam estruturar e dos deveres e direitos adquiridos em sua condição de alunos de uma universidade pública; as regras não estão claras, uma vez que envolvem situações complexas. Entretanto, para a Universidade estão incluídos artigos nos seus princípios, em suas intencionalidades e objetivos, no seu estatuto e em seu regimento que demonstram ser esse um dos compromissos da Instituição universitária na formação de seus alunos; mas, com relação aos jubilamentos e às reprovações repetitivas, ainda não existe uma política institucionalizada para trabalhar com essas situações. Os estudantes acabam se imputando culpas e sofrem os efeitos de tais processos em várias áreas de suas vidas. Não está ainda estruturada uma política construída coletivamente para trabalhar e orientar estudantes com baixo rendimento acadêmico dentro da Instituição pesquisada.

Ainda assim, os alunos jubilados resistem e, em sua maioria, reingressaram na UFU.

Essa realidade muito nos ensinou devido às suas posturas perseverantes, e nisso que nos apontaram, percebemos tratar-se de uma realidade complexa, caracterizada por um linguagem conflituosa e, muitas vezes, contraditória, da educação do ensino superior em relação às suas finalidades e objetivos.

Dentre os nossos pesquisados que eram trabalhadores, a maioria precisou cursar o período noturno, e, para aqueles que já se formaram ou estão para se formar, o tempo para conclusão de sua formação acadêmica no curso de graduação foi três vezes maior que o dos outros alunos que se formam no tempo previsto, o que configura dentro da Instituição Universitária com propostas democráticas, a contradição da presença em suas condutas de procedimentos excludentes.

A grande maioria dos ex-jubilados, mesmo os que já se formaram, atribuem significados à Universidade como porta aberta para novas perspectivas de vida; qualificação profissional, ponte para atingir seus maiores objetivos, enfim, é a “sede do saber”, com a perspectiva de aprimorar a sua cultura e os seus conhecimentos e, para poucos, apenas significa estar habilitado a responder às demandas do mercado.

As descobertas que realizamos permitiram-nos aprender com todos os atores sociais da educação, nas vozes dos sujeitos nas três dimensões pesquisadas, os quais apresentam sugestões e queixas muito semelhantes, no que se relaciona aos jubileamentos e às reprovações repetitivas em suas experiências de vida.

As sugestões de alternativas encontram-se nas vozes dos sujeitos no percurso de toda a investigação e, mais especificamente, em pluralização das chances.

Portanto, os sujeitos, em nossa pesquisa, propuseram como estratégias para trabalhar os processos acadêmicos, que configuram e contextualizam os jubileamentos e as reprovações repetitivas:

- O aluno, quando ingressar no curso, poderá receber uma conta de correio eletrônico e, por meio desta, será cadastrado na coordenação e cairá em uma lista da coordenação, na qual todos os comunicados da coordenação são jogados e, pela qual, automaticamente, serão distribuídos para esses alunos, o que poderá permitir ao aluno estar sempre atualizado da sua condição dentro do curso;

- Os conteúdos curriculares iniciais mostrarem mais perspectivas futuras do curso, que existe um acoplamento entre os conceitos vistos nos primeiros dois anos e os que vão ser aplicados depois, para manter o ânimo e o interesse do aluno, e trabalhar métodos pedagógicos mais adequados, preparar os alunos desde o começo dos cursos, com disciplinas introdutórias;
- Que os veteranos fizessem campanhas, como por exemplo,: ADOTE UM CALOURO por um semestre. Então, “todas as dúvidas que você tiver me procure, eu sou seu mestre”, a fim de que os alunos ingressantes possam compreender as normas, com seus direitos e deveres contidas no guia acadêmico;
- Criar estratégias que possibilitem maior comunicação e relação interpessoal entre os agentes educativos (Professores, gestores da área de ensino, técnicos-administrativos e alunos);
- Continuar o projeto “Seminários de Qualidade Acadêmica”, com discussões, seminários e construções coletivas, para possibilitar uma transformação cultural e no modo de pensar as posturas cotidianas nas práticas de cada profissional e em seus saberes com relação ao seu papel profissional e às suas possibilidades e responsabilidades;
- Ampliar o leque de possibilidades profissionais dentro do curso;
- Reavaliar as questões pertinentes aos pedidos de dilação de prazo e de trancamentos de disciplinas e de matrículas; justificando realmente esses pedidos, o que vai fazer com que nosso aluno pense e se comprometa mais com o curso;
- Criar um ambiente favorável com possibilidades de treinamentos ou via palestras ou cursos específicos para divulgar conhecimentos a respeito dos vários instrumentos que podem ser utilizados na docência, no sistema de avaliação, nas didáticas e metodologias de ensino;
- Descobrir recursos para melhorar os processos de acesso ao vestibular, valorizar, colocar pesos maiores em disciplinas que são mais importantes para o desenvolvimento dos conteúdos daquela profissão;

- Mitigar as conseqüências do veredicto escolar e tentar eliminar as interrupções irreversíveis, com uma reorientação aos seus pares e aos alunos e a valorização dos potenciais dos alunos;
- Alterações curriculares;
- Lutar por maior investimento na educação da parte da União, com contratação de pessoal proporcional às exigências para o aumento do número de vagas, com o compromisso de zelar pela qualidade dos processos educativos;
- Maior presença dos coordenadores de curso e dos colegiados nos processos que configuram risco acadêmico e das situações acadêmicas que revelem dificuldades com o curso;
- Estruturar dispositivos para que os alunos possam repensar se estão se comprometendo com o curso e se é o curso que querem, assim como também para que os professores repensem suas metodologias, valorizem os potenciais dos alunos e, em suas propostas procurem estimular o aluno a vencer suas dificuldades e a encontrar seus caminhos como estudante;
- Estudar as normas internas de acompanhamento aos alunos em situações de risco acadêmico;
- Criar dispositivos para identificar os processos de risco acadêmico no seu início, bem antes da irreversibilidade da situação; passar para o aluno as providências que precisa tomar, e ouvi-lo para compreender o que aconteceu para que houvesse tantas reprovações, trancamentos, dilações de prazo;
- Identificada a causa das dificuldades acadêmicas do aluno, traçar rumos viáveis para a universidade, tais como recuperação paralela, aula de reforço, remodelamento no cronograma, reorientação do curso com a oportunidade para que esse aluno possa pleitear não qualquer vaga, para não dar privilégio, mas uma das vagas da transferência ou mesmo uma das vagas do vestibular num aspecto diferenciado;
- Elaborar um processo de avaliação de disciplinas ao final do semestre, que consista em um questionário a ser respondido pelos alunos em sala de aula, no final do semestre, o qual possa ser dividido em três partes, uma

relativa aos conteúdos da disciplina; o segundo conjunto de questões relativas ao docente professor; e um terceiro conjunto com questões relativas ao próprio aluno. Essa avaliação das disciplinas é que, posteriormente, seria analisada pelo colegiado para permitir um diagnóstico do que está ocorrendo com aquela disciplina ou com os conteúdos, para o que seria necessário ir até a sala de aula em cada uma das disciplinas correspondentes a cada um dos períodos do curso;

- Estruturar diálogos entre os professores que ministram as disciplinas com elevado índice de reprovações por uma mesma turma e os seus alunos e seus coordenadores de curso, para que sejam criadas estratégias de superação desse problema.
- Analisar a estrutura do curso e, sua adequação, se está desenvolvendo o projeto pedagógico, se permite que o aluno flua normalmente no curso; verificar se o processo de avaliação usado, bem como o número de disciplinas que aluno cursa por semestre está adequado. Investigar a motivação dos alunos para que eles tenham interesse em desenvolver aqueles conteúdos, a parte organizacional do curso;
- Em vez de eliminar, conversar com o aluno em situação de risco acadêmico antes que se configure um processo de jubramento, e procurar alternativas, encontrar um professor tutor, a coordenação buscar colocar alguém para acompanhar o processo acadêmico desse aluno.

Ao interagir com as histórias acadêmicas e com as alternativas propostas pelos sujeitos que pesquisamos, foi-nos possível elaborar algumas sugestões de estratégias para lidar com as situações de risco acadêmico (jubamentos, reprovações repetitivas), inspiradas em suas próprias vozes e, ao adentrar o campo institucional com seus documentos oficiais, e ao ouvir seus discursos sobre as práticas que se operam no interior da universidade :

1- Que a leitura do Guia Acadêmico seja feita em conjunto com professores e coordenações de curso como uma prática de todo o corpo discente e docente, e que seja feita cuidadosa e individualmente a sua avaliação.

2- A implementação, de uma Comissão, em plantão permanente, no que diz respeito aos assuntos acadêmicos da graduação e pós-graduação, em equipe interdisciplinar, contando

com membros do corpo discente, para que sejam feitas orientações aos alunos passíveis de jubramento, àqueles com processos de inadequação ao curso e aos processos mais complexos — uma Comissão de Assuntos referentes aos riscos acadêmicos. Esta necessitará da coordenação pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com outros setores e grupos de profissionais e pesquisadores da instituição, que estudem e se comprometam em melhorar a qualidade do ensino superior.

3- O estudante deverá, também, estabelecer um projeto e um compromisso com a Instituição a partir da sua terceira reprovação em qualquer disciplina, o que ficará, como um compromisso das coordenações de curso para orientá-lo, sendo esse processo acompanhado pela Comissão Permanente em Plantão para Assuntos Acadêmicos.

A forma crítica, reflexiva e responsável de assumir esses processos pelo discente e docente será elaborada em grupo ou individualmente, com caráter informativo-didático e dialógico pela equipe da Comissão Permanente em Plantão para Assuntos Acadêmicos.

Para garantir qualidade, eficácia e consistência dos conteúdos das disciplinas, poderiam ser criadas estratégias para ouvir esses alunos – o que pretendem, o que os impede de ir adiante, como pensam superar estas barreiras. Essa escuta poderia ser permeada por uma equipe de trabalho: coordenação de curso; o professor da disciplina; psicólogo, pedagogo, assistente social e, se necessário, um psiquiatra e, juntos, cada um com a análise de sua especificidade, trocariam pareceres sobre o aluno. Com o próprio aluno, seriam traçadas essas metas viáveis e possíveis de serem concretizadas dentro das suas dificuldades.

Nesta perspectiva, sua situação sócio-econômico-cultural seria valorizada e considerada, e suas possibilidades de crescer, de otimizar seus recursos e seu potencial, a sua formação para a cidadania e para seu compromisso com a ética profissional seriam o foco do trabalho.

O aluno seria estimulado a pensar e a tomar decisões, a aprender como conduz o seu percurso profissional de forma autocrítica e, dentro dos princípios éticos, de compromisso cidadão, de solidariedade e da liberdade, e da co-responsabilidade entre ele, o professor, o curso, a Instituição e a sociedade. Seria ouvido e estimulado a considerar seus projetos de vida e profissionais, nas suas motivações e desmotivações, inserido em um contexto sócio-político-cultural e econômico.

Desse modo, o aluno poderá ser mobilizado a pensar e estabelecer atividades com as quais se comprometa para trabalhar com os conteúdos necessários ao saber daquele curso, mas, talvez, de um modo mais prático, dentro de sua realidade – de uma outra forma que não a da disciplina formal. Isto sendo específico de cada curso e de cada aluno, e fazendo a valer a qualidade de sistematização do saber específico da disciplina, porém administrada de forma a valorizar o universo da realidade do aluno.

4- A organização de eixos de sustentação dos cursos, de seus saberes sistematizados. Esses eixos ao mesmo tempo que precisam de uma sistematização, também necessitam tornar-se ao flexíveis, a fim de permitirem trânsito entre os saberes, metodologias abertas para novas formas de transmissão de conhecimentos: interativas, com a valorização da diversidade cultural e priorizando a responsabilidade do aluno e do professor em co-parceria na capacidade de problematizar, investigar e pensar as próprias teorias dadas, talvez estendendo-as às atividades de extensão – a extensão nas salas de aula, com a possibilidade de articular a realidade das disciplinas com a realidade prática e o mundo do trabalho realizado pelos alunos.

5- Nessa direção, consideramos ser crucial às coordenações de curso, dentro do projeto político pedagógico de cada curso, incluir um para alunos com “fracasso acadêmico” – aos alunos transferidos; àqueles com transtorno mental: depressão, doença nervosa, algum transtorno mais grave com sintomas e traços obsessivos, ou alguma internação psiquiátrica; aos alunos com traumas; aos alunos trabalhadores; e aos alunos com necessidade de orientação profissional, ou seja, que pareçam apresentar aptidões não afinadas com o perfil exigido pelo curso; projeto que teria abertura para a especificidade de cada aluno e implicaria uma seriedade de compromisso da parte do mesmo.

7- A partir da escuta dos representantes de áreas acadêmicas relacionadas ao ensino, no que se refere aos jubilações e reprovações repetitivas, podemos perceber a necessidade de contratos – compromissos estabelecidos – desses estudantes com a Instituição e desta em acompanhá-los e orientá-los em projetos para a superação de suas situações de fracasso acadêmico, com meta, prazo, objetivo, delimitação da prática e envolvimento dos saberes da (s) disciplina (s) envolvida (s) e dos saberes de sua cultura e suas experiências de vida na projeção prática a ser concretizada.

8- Para tal execução, seria necessário que as coordenações de curso desenvolvessem

a interlocução entre os professores sobre suas práticas e sobre estes alunos; uma interação com uma comissão para orientar as situações que configurasse risco acadêmico com psicólogo, pedagogo, psicopedagogo e assistente social; atualização da situação acadêmica (do histórico acadêmico) de seus alunos em sua disciplina e em outras realizada pelo professor; e em todas as disciplinas aulas de integração social entre professores e alunos.

As avaliações seriam efetuadas por meio de relatórios e avaliações individuais, com uma auto-análise e com análise do grupo; seriam individuais, grupais e interativas, em momentos diferentes, mas integrados na sistematização do saber daquela disciplina.

Propor estes projetos para trabalhar com as situações de risco acadêmico pode ser polêmico, mas vale arriscar, pois estaríamos atentando para os princípios de solidariedade e liberdade do artigo 2º da atual L.D.B. Estaríamos buscando um desenvolvimento de suas potencialidades não só no aspecto técnico e instrumental, mas também na comunicabilidade, sociabilidade e integração de experiências; o exercício de uma participação cidadã estando envolvidos na elaboração, execução e consecução de projetos práticos e socialmente aplicáveis e úteis, relacionados aos saberes adquiridos e, assim, estariam qualificando-se como trabalhadores e como estudantes, formando o seu próprio pensamento sobre cada saber: haveria uma “relação com os saberes”.

Sugerimos investigações que, esperamos, possam contar com mais pesquisadores.

Propomos outras pesquisas relacionadas com:

- alunos universitários com muitas reprovações por frequência;
- alunos universitários trabalhadores;
- alunos universitários reingressantes;
- o imaginário e as posturas dos estudantes, docentes e coordenadores de curso em relação ao Guia Acadêmico;
- vida acadêmica dos alunos universitários transferidos;
- vida acadêmica dos alunos universitários com muitas reprovações repetitivas;
- vida acadêmica dos alunos universitários portadores de deficiências;
- concepções dos coordenadores de curso sobre os universitários em situações de baixo rendimento, que configuram risco acadêmico ;
- condutas dos colegiados de curso diante das situações de baixo rendimento e de risco acadêmico;

- posturas e influências das famílias dos estudantes universitários em situações de risco acadêmico, com relação à vida acadêmica de seus filhos.

Nas interlocuções desenvolvidas entre nós e os pesquisados, constatamos que, de fato, o microcosmo que envolve os processos de jubilamentos e das reprovações repetitivas, ao ser abordado nas perspectivas emancipatória, sócio-histórico-política, democratizante e da sociologia do sujeito, induziu-nos a procurar compreendê-lo articulado ao contexto e às redes de interação em que se processa, podendo nos revelar aspectos do macrocosmo da educação superior. Isso denota que, aos ouvir e trabalhar nas três dimensões relacionadas aos fenômenos pesquisados e ao ouvir as angústias, as procuras de estratégias e as diferentes concepções do que poderia estar causando os jubilamentos e as reprovações repetitivas pelos diversos segmentos, cursos e sujeitos pesquisados, percebemos que a sua complexidade nos revelou aspectos relacionados com uma realidade muito mais ampla da própria educação superior.

Os profissionais e alunos têm se deparado, em sua maioria, com um processo paulatino de desencantamento com suas atividades de formação profissional no ensino superior, o que os leva a realizá-las de forma fragmentada do todo do qual fazem parte, ou seja, atuam de forma isolada, sem incorporar os sentidos e significados maiores do que realizam em seu cotidiano dentro da universidade.

Assim, professores realizam os afazeres da docência sem consciência dos efeitos de suas ações na vida da instituição, nas vidas dos alunos, sem dominarem aspectos metodológicos, didáticos e as possíveis inter-relações de suas disciplinas com as outras e com aspectos mais práticos da profissão e da vida. Por sua vez, os alunos deparam-se com pressões e ameaças de um mercado de trabalho mutante, veloz, competitivo, ao mesmo tempo em que enfrentam muitas dificuldades financeiras em suas famílias, quando não estão eles próprios constituindo sua própria família, o que os faz priorizar as atividades de trabalho em detrimento da velocidade da sua formação no ensino superior, que se realiza em um tempo bem maior.

Os coordenadores de curso, ao lidarem com esses fenômenos pesquisados, procuram desenvolver estratégias próprias, não socializadas com os outros cursos, e cada coordenador tem uma concepção e uma postura muito próprias, não institucionalizadas e nem debatidas ou construídas coletivamente, face aos alunos com baixo rendimento acadêmico. A instituição,

embora defenda a articulação com o trabalho e a igualdade de oportunidades, oferece uma organização curricular que favorece os alunos que não precisam trabalhar e que já dominam códigos sociais e linguagens mais sofisticadas, além de manter, em seu interior, saberes que poderiam ser articuláveis, mas que se mantêm estanques e isolados uns dos outros e da própria sociedade.

A Universidade, em cada setor e curso, realiza importantes descobertas e constrói interessantes alternativas de solução aos problemas, mas nem sempre estabelece a interlocução entre eles, e nem a articulação de seus feitos com parcerias entre seus setores e a sociedade. A discussão coletiva de alguns de seus problemas começa a ser realizada, mas a construção coletiva é que se torna um desafio, voltada para a realização dos anseios e necessidades da sociedade e de seus alunos, professores e técnicos.

Ouvir, reconhecer e considerar as diferentes vozes e práticas, valorizar igualmente os diferentes saberes, para com eles construir uma nova proposta para lidar com os processos de formação de novos profissionais e de novas subjetividades por meio das influências que os diversos agentes educativos recebem dentro da universidade, requer o aprendizado do diálogo e, também, das inter-relações com os avanços e conhecimentos mais recentes nos mais variados segmentos que a compõem.

Todas essas questões anteriormente expostas estão implicadas, entrecruzam-se no desdobrar os processos dos jubileamentos e das reprovações repetitivas. Podemos salientar que o que expomos como estratégias e alternativas são apenas indicações do que poderíamos começar a pensar, mas dizer o que deve ser feito requer uma discussão e uma construção coletiva, que envolvam os vários agentes educativos e os diversos segmentos que estão relacionados com esses fenômenos.

Embora nossa pesquisa tenha se originado da prática em um setor de Psicologia Clínica para atendimentos aos alunos da universidade e nossa fundamentação seja a psicanálise, defendemos que a própria psicanálise não necessariamente implique usar apenas os seus construtos teóricos para uma análise. Nossa prática nos ensina a construir coletivamente o nosso saber, poder lançar um olhar mais amplo e com a parceria de outras ciências e abordagens para analisarmos as dificuldades encontradas dentro da realidade para que as pessoas possam reconhecer-se e constituir-se como sujeitos e para que sejam reconhecidas como tal, analisar como ocupam os seus lugares nos contextos em que vivem, se

seus seres desejantes são convidados a se alienarem às pressões e aos desejos de outros ou se conquistam os espaços para se expressarem

O jubilamentos e as reprovações repetitivas remetem ao pensar a necessidade de humanização e de maior compromisso, da parte tanto dos alunos quanto também da instituição em rever suas normas, princípios e diretrizes na sua aplicabilidade cotidiana; fazem-nos pensar o lado político, da relação entre a cidadania e a consciência do que significa ingressar em uma universidade e as oportunidades que ela pode oferecer. Entretanto, os processos de jubilamentos e das reprovações repetitivas tendem a aumentar se não houver sentidos e significados que mobilizem, que encantem e motivem os agentes educativos do ensino superior para realizar suas atividades, para sentirem-se importantes ao realizá-las e ao perceber as suas perspectivas futuras e práticas, próximas às suas vidas.

O compromisso pelos estudos, pelas atividades profissionais, vem sendo substituído por uma pressa em colocar-se no mercado, de forma ainda que alienada, automática e mecânica, com a mentalidade do ativismo e da necessidade de produzir incessantemente. E parece que este foi o ponto nodal que os processos de jubilamentos e as reprovações repetitivas acusaram durante toda a nossa investigação. A vida e o amor pela profissão dissociaram-se do processo de formação profissional cedendo lugar para o tecnicismo e a praticidade, assim como os sentidos e os significados mais amplos do que se faz têm sido ignorados. A noção de macro estrutura e abrangência das ações atrofiou-se em um imediatismo e na concentração nas ações cotidianas como não vinculadas a um contexto muito mais abrangente.

Tais situações revelam a necessidade da construção de estratégias para o desenvolvimento de maior qualidade e eficácia na comunicação e relação interdisciplinar entre os diferentes segmentos, setores, cursos e sujeitos que compõem e constroem com suas práticas cotidianas a realidade da educação superior dentro da universidade, especialmente, em uma universidade federal.

Esperamos que as vozes dos atores sociais da educação que aqui se fizeram presentes possam provocar novas geografias, caminhos, linhas, rupturas..., e que muitos outros possam acreditar no potencial dos seres humanos, principalmente quando reunidos em uma Instituição que congrega os mais diferentes saberes, para construírem juntos, em equipes interdisciplinares, os caminhos da superação das guerras por poder e as ações voltadas à

transformação social para uma sociedade mais justa, igualitária e humanizadora, que, para a superação da soberania do significante, como nos ensina Foucault (1996) possam se reunir todos, como sujeitos históricos, em prol dos sentidos e significados da vida, para que nenhuma vida seja banalizada em sua força e potencial construtivos nos seus percursos e experiências; porque caminhos existem para todos, descobri-los sozinhos, muitas vezes, não é possível.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. 25 anos de federalização de UFU e o processo de democratização da Universidade. In: GOMES, A. R.; WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.) *Fragmentos Imagens Memórias 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003. p.50-55.

ANDRADE, N.B. Representatividade social da Universidade Federal de Uberlândia. In: GOMES, A. R.; WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.) *Fragmentos Imagens Memórias 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003. p.37-44

AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Erro e Fracasso na Escola*. Alternativas Teóricas Práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, J. C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

——— (1991). Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: ALENCASTRO VEIGA, I. P. (org). *Técnicas de Ensino: Por que não?* Campinas: Papyrus, p. 7-9,11-31.

——— (2002) Antologia de textos de Karl Marx. Trab. apresentado às aulas em Epistemologia em Educação, pp. 5. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Digitado.

ARAÚJO, L.S.A. *Prática e Representações Sociais Sobre Reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado – UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. Brasiliense, 1985.

- BOM MEIHY, J. C. S. *Manual de história Oral*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BOURDIEU, P. Linguagem e Poder Simbólico. In: *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, J.-C. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs). Petrópolis: Vozes, 1988.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Ed. Labor, S.A., 1967.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A redução da Política. (trad) Luis Roberto Mendes Gonçalves, *Folha de S. Paulo*, Mais!, 521, p. 17.
- BRASIL *Ministério da Educação e do Desporto*. Lei n.º 9.394/96. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e Legislação correlata. Seleção e notas: Aparecida Portilho Salazar, Universidade Federal de Uberlândia, capítulo IV – Da Educação Superior, 1998.
- CAMPOS, V. T. B. *Vozes Silenciosas e Silenciadas no Ensino Superior*. Evasão de Alunos na Universidade Federal de Uberlândia. (Dissertação de Mestrado, UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação), Uberlândia, 2001.
- CASTANHO, M. E; CASTANHO, S.E.M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. (org) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Trad.: Bruno Magne; revisão técnica: Carmen Maria Craidy e Maria Luiza de Carvalho Amado. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: 6, S.G.; Ghedin, E.(orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Ed. Moderna, 1980.

CILONI, A.D. A Universidade na aurora do século XXI. In: GOMES, A. R.; WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.) *Fragmentos Imagens Memórias 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2003, p.45-49.

COSTA, M.L.; REZENDE, E. Perfil Sócio-econômico e cultural do alunos de graduação da UFU/ 1996; *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis*; Uberlândia, DIRES/UFU, 2002.

DELEUZE, G. Uma conversa o que é? Para que serve? I. Trad.: Eloisa Araújo Ribeiro. In: DELEUZE; G. PARNERT, C., *DIÁLOGOS*. São Paulo: Escuta, 1998, p. 9-29.

FERREIRA, M. F. E AMADO, J. (Coord.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a usa palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.3-19.

FONSECA, S. G. *Ser Professor no Brasil*; história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

——— Saberes da Experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G.A.; NOGUEIRA, S.V. *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

——— *Didática e Prática de Ensino de História Experiências, Reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

FORUM MINEIRO DE PSICANÁLISE (2000). III. Araxá, 12-14 agost. 2000. Escuta Geraes. Araxá: APA, CPMG, Centro Mineiro de Toxicomania, CIEPS, Clínica d'ISS, Departamento de

Saúde Mental, Fundação Gregório Baramblett, GREP, IEPSI, pp. 119-125 (Rodrigues, K. A., Ser Jubilado: Angústias e Exclusão).

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

———Práxis da Libertação. In: *Conscientização : teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*; trad. Kátia de Melo e Silva; ver. Técnica. Benedito Eliseu Leite Centro. São Paulo: Cortez&Moraes, 1980.

———*Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, N.E.; PINHEIRO, M.S.F.; SILVA, A. M. *Guia para Normatização de Trabalhos Científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (ré)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze- Guatarri e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.69, p.13-33, dez.1999.

GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade e Educação. Para além da interdisciplinaridade. In: *IMPULSO*, UNIMEP, 1997, p.115-133.

GOERGEN, P. (2001). *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. Campinas, S.P. Autores Associados – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 79).

GOMES, A. R.; SOUSA NETTO, M.R.. A criação da UFU. In: GOMES, A. R.; WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.) *Fragmentos Imagens Memórias* 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad.Raquel Souza Lobo Guzo; revisão técnica: Fernando González Rey .São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2003.

HERRMANN, F. *O divã a passeio: à procura da psicanálise onde não parece estar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

INÁCIO FILHO, G. e outros. *Orientações para elaboração de projetos acadêmicos em geral*. Uberlândia : Programa de Pós- graduação em Educação- UFU, 1998.

KAWASHITA, N. A docência Universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S.(Orgs.) *A prática da docência Universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 11-35.

LARROSA, J. (2002). Palestra ministrada em mini-curso de extensão “Educación, Lenguaje y Diferencia”, promovida pelo programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia: “*Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua*”. Uberlândia”, 03 de junho de 2002.

——— *Os Paradoxos da Repetição e a Diferença*. Trad. Valdir Heitor Barzotto. Ver. Cláudia Rosa Riolfi. Texto como Leitura complementar do mestrado em educação – sem referências.

——— *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto.BeloHorizonte: Autêntica,1999.

——— *Déjame que te cuente* – Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, J. E SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*, políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica,2001.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? . In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-81.

LISPECTOR, C. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: J.Olympio,1978.

LOPES, A.C. *Currículo Nacional: Implicações para a Formação Docente*. Palestra ministrada no II Seminário Sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Uberlândia, 17 jul.,2002.

LUCKÉSI, C.C. *Avaliação da aprendizagem Escolar*.São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M.T. E. *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003, p.73;83.

MEIRIEU, P. *Aprender...sim, mas como?*. Porto Alegre.Artmed,1998.

————— *Frankesntein Educador*.Barcelona:Laertes,1998.

MORIN, E. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In:*Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 15-33.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs) Pierre Bourdieu *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1988.

OLIVEIRA, M.V.O. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: Como pensar hoje? In: *Educação e Filosofia*, 13 (26), jul/dez., 1999.

PARNERT, C. Uma conversa o que é? Para que serve? II. Trad.: Eloisa Araújo Ribeiro. In: DELEUZE; G. PARNERT, C., *DIÁLOGOS*. São Paulo: Escuta, 1998, p.29-45.

PEPATO, S. A. A. O. *Revisitando o Fracasso Escolar Através das Histórias de Vida*. (Dissertação de Mestrado, UFU), 1997.

PERRENOUD, P. *Avaliação – da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed., 1999.

——— *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, F. *O Eu Profundo e os Outros Eus – seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1978.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

——— Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: PERELMUTI, D. e ANTONOMACCI, M. A. (org). *Ética e História Oral*. São Paulo: Educ, 1997.

RADAMÉS DE SÁ, R.C. (1995) *Universidades Federais Brasileiras uma Contribuição à Discussão sobre Crise e Declínio nas Organizações*. São Paulo (Tese de doutoramento, FGV/EAESP).

RODRIGUES, M. M. Função Social da Universidade e a Visão Histórica: Algumas Reflexões. In: *EM EXTENSÃO*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, vol.2, nov.2000.

———Palestra proferida no I Congresso Nacional de Educação - Formação de Professores: história, política e desafios, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia: *Considerações sobre a avaliação acadêmica e institucional*. Uberlândia, 13 de novembro, 2002.

ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Guia da Escola Cidadão; v.2).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ermani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-53.

———Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S.G.; Ghedin, E.(orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.81-89.

SANTOS, B. de S. Da Idéia de Universidade à Universidade de idéias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

——— *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, B. de S. Da Idéia de Universidade à Universidade de idéias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

——— *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SILVA, P. *Vocabulário Jurídico*. 12^a edição, 1993.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para Epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2000, n.13, 5-24.

——— *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

TOMAZ MACHADO, M.C. UFU: a dinâmica de uma história. In: GOMES, A. R.; WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.) *Fragmentos Imagens Memórias* 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2003.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ, A. A escola do sujeito. In: *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

——— *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VALADARES, J.M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(orgs). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 1999, p.187-200.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político: continuidade ou Transgressão para acertar. In: Castanho, S. Castanho, M.L.(Org.) *O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

WARPECHOWSKI, E.M.; SOUSA NETTO, M.R.. (orgs.). *Fragmentos Imagens Memórias* 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2003

Outras Fontes

Anais

RODRIGUES, K. A. Ser jubilado: angústias e exclusão. In: III FÓRUM MINEIRO DE PSICANÁLISE, *Anais...*Araxá: Escuta Geraes, 2000, p.119-125.

Artigos de jornais e revistas:

UFU faz mais de 200 jubileus este ano. *Jornal da UFU*, Uberlândia, set. 1996.

De Péssima a Mediocre. Cláudio de Moura Castro. *VEJA*, ago. 2000, p.20.

As notas no Provão dos melhores cursos superiores. Mônica Weinberg. *VEJA*, mar.2004.

Reforma Universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais. Prof. Roberto Leher (UFRJ/CLACSO-LPP-UERJ). *Folha Dirigida do Rio de Janeiro*, 16.dez.2003.

Não deu certo – o sistema de cotas para negros, pardos e alunos de escolas públicas desmoraliza o vestibular do estado do Rio de Janeiro. Ronaldo França. *VEJA*, fev.2003.

Os Melhores da Turma.Mônica Weinberg..*VEJA*, maio 2002, p.64-65.

Função Social da Universidade e a Visão Histórica: Algumas Reflexões. Marilúcia de Menezes Rodrigues. *EM EXTENSÃO*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, vol.2, nov.2000.

Entrevistas:

Paulo Speller, em entrevista concedida no Portal da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), por Lúcia Ortiz. Disponível em: <<http://www.Andifes.org.Br/entrevistas/vilela.php>>. Acesso em :16 mar. 2004

Otávio Helene, em entrevista concedida no Portal da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior). Disponível em: [Disponível em: <http://www.Andifes.org.Br/entrevistas/vilela.php>](http://www.Andifes.org.Br/entrevistas/vilela.php). Acesso em: 16 mar.2004.

Folders

XV Mostra Fotográfica do CDHIS -*Contando Histórias sobre a UFU*, CDHIS (Centro de Documentação e Pesquisas em História da UFU), Uberlândia:CEHAR, jul.1998.

II Seminário de Qualidade Acadêmica – Avaliação Emancipatória na Universidade. Por que não?, Uberlândia: DIREN - PRGRA, mai. 2003.

Documentos Oficiais

CONSELHO DE GRADUAÇÃO. *Resolução n.º 01/2000*, de 14 de abril de 2000. Fixa normas de matrícula, de desempenho acadêmico e de controle escolar para os cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO / UFU. *Resolução n.º 03/86*, de 12 de julho de 1986. Fixa normas regulamentadoras de Jubilação de Alunos na Universidade Federal de Uberlândia. DIACA/CEBIM / UFU.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de ensino. *Catálogo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia*. Edição Eletrônica, 4ª ed. Uberlândia-Mg, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia*. Decreto-lei nº 762, de 14/08/60 – autoriza o

funcionamento da Universidade de Uberlândia; Lei nº 6532, de 24/05/78 – federaliza a Universidade Federal de Uberlândia.

GUIA ACADÊMICO, UFU, 2003.

Endereços Eletrônicos

Assessoria de comunicação social, Páginas iniciais Ministério da educação. Disponível em: [http: <// www.mec.gov.br>](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10 mar.2004.

CENSO 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2003/saeb/qualidade_educ.pdf>. Acesso em: 03 mar.2004.

Comissão Mista do Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.inep.gov>>. Acesso em: 05 mar.2004.

Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação; disponível em: <[http:// www. Ensinosuperior. SESu](http://www.ensinosuperior.SESu)>. Acesso em: 16 mar. 2004.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educ. Soc.* [online].set.2002,vol.23,nº80 [citado 05 Março 2004],p. 275-298. Disponível na World Wide Web:[http: <//www.scielo.br/scielo.php/script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000014&Ing=pt&nrm=iso>](http://www.scielo.br/scielo.php/script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000014&Ing=pt&nrm=iso)ISSN. Acesso em:10.03.2004.

FUSINATO,P.A.,ZERMIANI,^a,FREGONEIS.J.G.P.,FUKUSHIGUE,Y. Análise Comparativa dos Cursos de Grduação do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá. *Revista Universidade e Sociedade*. Maringá-PR; v.18, n.set./98, p.23-28,1998 – Brasil/Português.Impresso.Consulta C&T no Lattes. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/http://www.cnpq.br/>> . Acesso em: 08 nov.2003.

ANEXOS



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

**Carta aos que estiveram matriculados na UFU na década de 90
e foram jubilados:**

Prezado colaborador,

Eu, Karen de Almeida Rodrigues, aluna do Mestrado em Educação escolhi como tema para minha pesquisa, que está sendo orientada pela Professora Dr.^a. Selva Guimarães Fonseca): Jubilamentos e Reprovações Repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia). Na verdade, é mais do que um estudo: é um processo de aprendizagem sobre as situações acadêmicas com as quais, na qualidade de pesquisadora, acredito que estaremos construindo novos saberes e conhecimentos junto às pessoas que as viveram. Os colaboradores desta pesquisa foram localizados a partir de dados fornecidos pela DICOA sobre histórico acadêmico dos jubilados neste período da década de 90. Você foi escolhido, portanto, para ser colaborador desta pesquisa. Escrevo-lhe esta a fim de saber da sua disponibilidade e motivação para responder ao questionário anexo e devolvê-lo pelo correio.

É importante ressaltar que seus dados só serão publicados, posteriormente, com a sua autorização, sendo a sua identidade criteriosamente preservada.

A sua contribuição é muito importante, pois esta sua experiência de vida tem, para nós, grande valor, e poderá nos orientar e propor alternativas de intervenção neste problema vivido por outros universitários também.

Contando com sua contribuição nesta pesquisa e com sua resposta o mais breve possível, para que a mesma possa ser realizada, segue envelope endereçado e selado.

Atenciosamente,

Karen de Almeida Rodrigues
Mestranda em Educação
Faced (Faculdade de Educação – UFU)



QUESTIONÁRIO

BLOCO I

01. Nome: _____
02. Endereço Residencial: _____ n.º _____
Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____
03. Endereço Comercial: _____ n.º _____
Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____
- Telefone residencial: () _____ Comercial: () _____
- Recado: () _____ e-mail: _____
04. Data de nascimento: _____, Cidade: _____ UF: _____
05. Sexo: () Feminino () Masculino
06. Religião: _____
07. Raça (Cor): _____
08. Estado Civil: _____
09. Ano de Ingresso na UFU: _____ Curso: _____, Semestre: _____

BLOCO II

01. Quando você ingressou pela 1ª vez na UFU você morava com:
() seus pais () sozinho (a) () família () outro: _____
02. Atualmente você mora:
com:
() seus pais () sozinho (a) () família () outro: _____
03. Quando você ingressou na UFU, qual era o seu estado civil?
() solteiro () casado (a) () divorciado (a)
() viuvo (a) () desquitado (a) () outro: _____
04. Como você se mantinha quando do seu ingresso na UFU?
() Nunca precisou trabalhar; () Estava desempregado (a);
() Parou de trabalhar quando ingressou na UFU () Continuou trabalhando;
() Começou a trabalhar () Seus pais te ajudaram;
() Outro: _____
05. Você dependia do seu próprio trabalho para estudar na UFU?
() Sim () Não
Caso a resposta tenha sido afirmativa, especifique o que você fazia, a jornada de trabalho (dias, nº de horas salário, etc.): _____
06. Qual é o seu meio de sobrevivência na atualidade?
() Continua exercendo a mesma atividade profissional da época de ingresso na UFU;
() Sócio ou dono exclusivo de empresa comercial ou industrial;
() Trabalha por conta própria;
() Funcionário de uma companhia ou firma comercial ou industrial, bancária, etc.;
() Funcionário do governo, órgão paraestatal ou autarquia;



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

- () Desempregado
() Outra situação. Qual ? _____

Bloco III

01. Qual a escolaridade de seus pais?

02. Onde concluiu o Ensino Fundamental 1ª a 8ª série?

() Escola Pública. Nome: _____ Local: _____

() Escola Particular. Nome: _____ Local: _____

() Outra. Nome: _____ Local: _____

03. Onde você concluiu o Ensino Médio (2º Grau)?

() Escola Pública. Nome: _____ Local: _____

() Escola Particular. Nome: _____ Local: _____

() Outra. Nome: _____ Local: _____

04. Você acredita que o Ensino Fundamental e Médio o (a) preparou de forma adequada para o Ensino Superior? Sim ou Não? Por quê?: _____

05. Você ingressou na UFU por meio de:

() Vestibular; () Transferência; () Por ter curso de graduação já concluído;

06. Você ingressou na Universidade através de um único Vestibular?

() Sim () Não

Caso a resposta tenha sido Não, indique quantas vezes você prestou Vestibular (indique também para qual (is) o curso (s) e onde): _____

07. Em que curso, turno, ano e período você ingressou na UFU?

Curso: _____ Turno: _____

Ano: _____. () 1º Semestre () 2º Semestre: 2ª Opção: _____

08. Quando ingressou na UFU, por que escolheu esse curso? Assinale somente as alternativas mais significativas para você, indicando as prioridades pela seqüência de números 1,2,3,4,5,6,7, ...

() Oferecia melhores oportunidades de emprego; () Dava mais prestígio;

() Maior facilidade de ingresso (via vestibular); () Dava acesso a outra carreira;

() Conselho familiar; () Amigos aconselharam;

() Possibilidade de trabalhar enquanto estudava; () Por livre escolha;

() Possibilitava ascensão social e profissional; () Busca de cultural geral;

() Possibilidade de exercício criativo da profissão; () Por ser curso novo;

() Fez orientação vocacional;

() Outro: _____

09. O que representava para você “ser um estudante” antes da universidade, durante a vida universitária e depois de ter sido jubilado. E hoje?



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

10. Sua família valoriza os estudos, a capacitação profissional?

11.No seu histórico escolar houve a ocorrência de muitas reprovações por nota e outras por frequência? Se houve, como você viveu estas situações? O que as motivou?

12. Você, caso tenha sofrido reprovações repetitivas, considera que estas contribuíram com o seu processo de jubramento? Como/ Por quê?

13. Quais os impactos do jubamentos: Cite-os

() Na sua vida pessoal e afetiva;

() Na sua vida profissional;

() Na sua vida social;

() Na sua vida familiar;

14. Quais os fatores que você considera mais problemáticos no curso que você frequentava na UFU? Assinale as alternativas consideradas mais significativas, indicando as prioridades pela seqüência de números 1,2,3,4,5,6,

() Estrutura Universitária;

() Qualidade de Ensino;

() Equipamentos e Instalações;

() Preparação Profissional (estágios);

() Horários;

() Organização Curricular;

() Competência Docente;

() Assistência aos alunos;

() Mudanças de Currículo;

() Reações inter – pessoais;



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

Comentários adicionais: _____

15. Quais fatores que o (a) levaram a ser jubilado do curso escolhido? Assinale as alternativas mais significativas, indicando sua prioridade através da seqüência de números 1,2,3,4,5,6, ...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Reprovações; | |
| <input type="checkbox"/> Mercado de trabalho saturado; | <input type="checkbox"/> Carreira instável; |
| <input type="checkbox"/> Baixa remuneração do profissional; | <input type="checkbox"/> Currículo ultrapassado; |
| <input type="checkbox"/> Casamento; | <input type="checkbox"/> Gravidez; |
| <input type="checkbox"/> Filhos; | <input type="checkbox"/> Doença; |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades financeiras; | <input type="checkbox"/> Problemas familiares; |
| <input type="checkbox"/> Falta de motivação; | <input type="checkbox"/> Problemas pessoais; |
| <input type="checkbox"/> Desvinculação com a atividade exercida na época; | <input type="checkbox"/> Carreira instável; |
| <input type="checkbox"/> Curso difícil; | <input type="checkbox"/> Mudança de cidade; |
| <input type="checkbox"/> Curso fraco; | <input type="checkbox"/> Curso dispendioso; |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento difícil com professor (es); | <input type="checkbox"/> Professores exigentes; |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento difícil com colega (s); | <input type="checkbox"/> Material caro |
| <input type="checkbox"/> Relacionamento difícil com Coordenação do Curso; | |
| <input type="checkbox"/> Outro: _____ | |

16. Você fez alguma tentativa para não ser jubilado do curso na UFU? Sim Não
Especifique (como e por que): _____

17. A UFU fez algo, no sentido de interferir no seu processo de Jubilamento? Sim ou Não?
Quem?
Como? _____

18. Você mudaria da UFU para outra universidade? Sim ou não? Por quê?

19. O que você considera que poderia ser feito para evitar futuras situações de jubramento na universidade? _____

BLOCO IV

01. Atualmente como você analisa a sua situação? Se voltasse no tempo, o que você faria para impedir o jubramento? _____



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

02. Você pensa em voltar a fazer um Curso Superior? Sim ou Não? Por quê? _____

03. Caso pense em voltar a um curso superior, você buscaria ingressar na UFU? Sim ou não? Por quê? ? _____

04. O que você diria para quem estivesse na mesma (ou similar) situação de risco acadêmico?

05. Você está satisfeito com a sua situação atual? Sim ou Não? Por quê?

03. Se você desejar, utilize o espaço abaixo para fazer comentários ou críticas adicionais.

*Muito obrigado pela sua paciência e colaboração!
Por favor não se esqueça de colocar no correio...
Obrigada!*



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação



Universidade Federal de Uberlândia-MG

Faculdade de Educação – Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

COORDENADORES DO CURSO

01. Como é estar na coordenação de um curso e ter que orientar situações problemáticas que você viveu na qualidade de professor .

02. Quais estratégias você considera viáveis em relação aos alunos com reprovações repetitivas e passíveis de jubilamentos?

03. Como você compreende estas situações no interior do curso? Quais fatores considera como responsáveis pelos históricos de alunos com muitas reprovações seguidas em uma mesma disciplina?

04. Já houve algum caso de alunos assim que lhe foi mais significativo? Por quê?

05. Qual papel você atribui ao curso e a Instituição no tocante nos jubilamentos?

06. O que considera como alternativa e intervenção necessária e possível dentro de Instituição para trabalhar e prevenir estas situações?

07. Quais os impactos para o Curso, dos jubilamentos?

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

R696j Rodrigues, Karen de Almeida, 1960-
Jubilamentos e reprovações repetitivas : expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia) / Karen de Almeida Rodrigues. - Uberlândia, 2004.
240f.
Orientador: Selva Guimarães Fonseca.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Baixo rendimento escolar - Teses. 2. Repetência - Uberlândia - Teses. 3. Ensino superior - Teses. 4. Educação - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:371.212.72 (043.3)