

MARCOS VINÍCIOS RABELO PROCÓPIO

**FRACASSO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA DOS
ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA**

**GOIÂNIA-GO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

MARCOS VINÍCIOS RABELO PROCÓPIO

**FRACASSO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA DOS
ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

**GOIÂNIA-GO
2014**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Procópio, Marcos Vinícios Rabelo.

P963f Fracasso Universitário [manuscrito] : um estudo sobre a
permanência dos acadêmicos do curso de Física / Marcos Vinícios
Rabelo Procópio. – Goiânia, 2014.
190 f. : il.; grafs. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Doutorado em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes
Tiballi”.

Bibliografia.

1. Fracasso escolar. I. Título.

CDU 378.091.212.8(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCOS VINICIOS RABELO PROCÓPIO

FRACASSO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO SOBRE A PERMANÊNCIA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Aprovada em _____ de _____ 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (PUC-Goiás/Presidente)

Prof. Doutor Paulo Celso Ferrari (IF. UFG)

Prof.^a Doutora Beatriz Aparecida Zanatta (PUC-Goiás)

Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado (IF. UFG)

Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz (PUC-Goiás)

“Quem se rende à tentação do ninho jamais aprende a voar, quem não se aventura pelos mares verá o casco do seu barco apodrecer em pleno cais, quem não ousar na sua vida ficará superado porque não foi capaz de dialogar com as mudanças que o tempo ofereceu”

Hamilton Wernek

AGRADECIMENTOS

Aqui aprendi que uma investigação não se faz pela simples vontade do investigador ou da força individual, nem ao se sentar solitariamente fechado entre as paredes. Aprendi que o ato de investigar não se dobra as fronteiras da sala de aula ou da Universidade, nem mesmo de um país.

A complexidade que envolve uma investigação desde seus primeiros passos só pode chegar ao final se houver a cooperação de pessoas, instituições e órgãos que permitissem me apoiar nessa caminhada, por isso não considero essa investigação como minha, mas sim como deste conjunto.

Primeiramente gostaria de agradecer as pessoas que fizeram possível esta investigação:

À minha orientadora Professora Dr^a. Elianda Figueiredo Tiballi, que sempre me apoiou em minhas decisões e me ensinou que um doutorado não se faz somente em sala de aula e sim absorvendo novas culturas, conhecendo outros pesquisadores, vivendo novas realidades. A sua paciência e compreensão às minhas limitações e respeito aos meus sonhos.

Aos acadêmicos do curso de Física do Brasil e de Portugal que se tornaram os sujeitos e expressaram em uma só voz o discurso aqui tratado.

Ao Professor Dr. José Maria Baldino por me levar a pensar até onde eu deveria seguir e quem seriam meus apoios teóricos nessa investigação. Ao Professor Dr. José Carlos Libâneo por sempre me mostrar como atar os nós desta investigação. Ao Professor Dr. José Ternes que em uma de suas várias conversas me lembrou que a Física se enfraqueceu enquanto Ciência quando se divorciou da Filosofia.

À Professora Dr^a. Iria Brezinsky que me ensinou com sua disciplina perseguir o meu objetivo ininterruptamente e a Professora Dra. Beatriz com suas observações sobre o meu projeto me indicando como torná-lo mais coeso e ao Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz que me fez ver além com seus questionamentos. Bem como aos demais professores que tive a oportunidade de discutir sobre esta investigação.

Às minhas amigas doutorandas Maria Aurora Neta e Maria Goretti Quintiliano Carvalho e todos os meus colegas da turma de 2011.

Aos Professores Dr^a. Sandramara Matias Chaves, Dr. Tertius Lima da Fonseca, Dr. Wagner Wilson Furtado, Dr. Paulo Celso Ferrari e os demais professores do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás que cooperaram e se empenharam na coleta dos dados desta investigação.

A Professora Anabela de Sousa Maria Pereira, por ter me recebido e acolhido na Universidade de Aveiro em Portugal por oito meses, tornando possível a aplicação dos questionários nesta Universidade e minha estadia nesse país. Por ter me aberto os olhos ao novo e a ampliar minha visão sobre a Ciência.

À minha irmã Natalia Oliveira Ferraz e amigas Carla Abreu e Catia Almeida dentre outras inúmeras pessoas que em Portugal me ajudaram ao promover debates incessantes. À Professora Dr^a. Dayse Neri da Universidade de Aveiro que me ajudou a caminhar partilhando sua experiência nesse tema.

Aos meus filhos Victor, Nathaly, Lua Clara, Rodrigo, Arthur e Jhade que só tinham abraços quando tudo se fazia difícil. A minha ex-esposa Iza que foi responsável por grande parte deste caminho. A minha mãe Luzia Rabelo de Moraes e ao meu pai Geraldo Procópio por ter inconscientemente moldado o meu caráter. À minha mãe de alma Rosa Catalino por diariamente me dar amor e palavras de apoio e luz, bem como ter me dado o maior presente de todos.

À Universidade Federal de Goiás e Universidade de Aveiro por se colocarem como um campo aberto, permitindo a aplicabilidade dos questionários. Ao CNPq pelo financiamento tornando possível perseguir e realizar esta investigação.

AGRADECIMENTOS PESSOAIS

Ao meu amado PAI que sempre me soprou nos momentos de dificuldade “Meu filho, o mundo vai sempre te empurrar para traz, mas você tem asas para seguir em frente. Não esqueça sua mente são suas pernas”.

A minha esposa amada Leandra Fernandes Procópio por ter desatado minhas asas quando eu mais precisava voar e por acreditar que eu sou melhor do que muitos achavam.

RESUMO

O fracasso universitário se tornou um problema de ordem mundial, sobretudo em cursos como o de Física. Frente a esta realidade, após uma exaustiva pesquisa nos bancos de teses e dissertações e nos periódicos das duas últimas décadas, verificamos uma escassez de estudos que buscam compreender mais a fundo os fatores que podem influenciar no desempenho desse acadêmico. Neste contexto, objetivamos nesta investigação explicitar as relações existentes entre as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os acadêmicos reprovados e o fracasso nos cursos superiores de Física das universidades do Brasil e de Portugal. Para tal, buscamos como campo de pesquisa duas universidades públicas localizadas na região central de dois países de língua portuguesa com culturas próximas: Brasil e Portugal. A metodologia da investigação foi composta por dois estudos, o primeiro foi chamado de *preliminar* que propiciou a criação de um instrumento de coleta de dados, denominado de QACSCA (Questionário de Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas) e o segundo intitulado de *principal* que conta com uma amostra de 118 acadêmicos do curso de Física da Universidade Federal de Goiás e 97 da Universidade de Aveiro. O método utilizado para a análise dos dados foi a triangulação sequenciada, sendo que no *estudo preliminar* realizou-se a análise qualitativa e no *estudo principal* a quantitativa e ainda buscou-se como suporte teórico Bourdieu, Charlot e Vygotsky para discussão dos resultados. De forma que a discussão sobre os dados coletados foi realizada com o apoio de quatro categorias de análise “Sujeito”, “Sujeito e Sociedade”, “Relação com o saber” e “Zona proximal do aluno” das quais surgiram discussões relacionadas às condutas do sujeito em interação com determinados grupos, as tensões e os conflitos existentes no campo onde o capital cultural é distribuído, o desejo e o saber de forma a enriquecer o patrimônio humano e a mediação entre o capital que o aluno apresenta ao entrar na universidade e o que ele pode adquirir durante o seu percurso universitário. Os dados demonstraram que 78,6% da amostra são de alunos que tiveram de 2 a 7 reprovações no decorrer do curso, o que os leva a extrapolar em até dois anos o período de 4 anos de formação. Evidenciou-se que as disciplinas de Cálculo e Física, juntas confirmaram seu alto índice de reprovação chegando a 53,3% do total da amostra, 31,6% e 23,7% apontaram como motivo de abandono, reprovação ou trancamento das disciplinas, respectivamente, as dificuldades de aprendizagem, de transporte, de relacionamento e o desempenho negativo nas disciplinas, pouco tempo para estudos e uma formação insatisfatória anterior à sua entrada no curso de Física. As discussões explicitaram a complexidade do problema do fracasso atrelada ao suporte teórico utilizado de forma a levantar o *habitus*, o *campo* e a *zona de desenvolvimento* que o acadêmico apresenta durante seu percurso nos cursos de Física.

Palavras-chave: Fracasso Universitário; Reprovação; Permanência; Acadêmico de Física

ABSTRACT

The university failure has become a problem of world order, especially in courses such as Physics. Facing this reality, after an exhaustive search in databases of theses and dissertations and journals of the past two decades, we find a paucity of studies that seek to understand more fully the factors that can influence the performance of this academic. In this context, this research aimed to clarify the relationship between the prevailing social, cultural and academic conditions between the reprobate and academic failure in the higher physics courses at universities in Brazil and Portugal. To this end, we seek as a research field two public universities located in the central region of two Portuguese-speaking countries with nearby cultures: Brazil and Portugal. The research methodology consisted of two studies, the first was called primary that led to the creation of a data collection instrument, called QACSCA (Questionnaire Assessment of social, cultural and academic conditions) and the second titled principal that has a sample of 118 students of physics at the Federal University of Goiás and 97 at the University of Aveiro. The method used for data analysis triangulation was sequenced, and the preliminary study conducted a qualitative analysis and quantitative main study and still looked like Bourdieu, Charlot Vygotsky and theoretical support for discussion of results. So that the discussion of the collected data was performed with the support of four categories of analysis "Subject", "Subject and Society", "Relationship to know" and "Zone proximal student" which emerged from the discussions related to the conduct subject in interaction with certain groups, the tensions and conflicts in the field where cultural capital is distributed, desire and knowledge in order to enrich the human heritage and mediation between capital that the student has to enter the university and the he can acquire during their university studies. The data showed that 78.6% of the sample are students who have had 2-7 failures during the course, which leads them to extrapolate up to two years the period of four years of training. It was evident that the disciplines of Mathematics & Physics, together confirmed its high failure rate reaching 53.3% of the total sample, 31.6% and 23.7% identified as grounds of abandonment, rejection or locking disciplines, respectively, learning difficulties, transportation, relationships and the negative performance in different subjects, little time for studies and prior to his entry into the physics course unsatisfactory training. Discussions explained the complexity of the problem linked to the theoretical support failure used in order to raise the habitus, the field and the area of academic development that presents during his journey in physics courses.

Keywords: Failure University; Disapproval; Permanency; Academic of Physics

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract	9
Índices de quadros, figuras e tabelas	13
Lista de siglas	15
Introdução	17
CAPÍTULO 1 – O DISCURSO SOBRE O FRACASSO: DO CAMINHO À FUNDAMENTAÇÃO	29
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1 Fracasso um discurso plural: situando a problemática	30
1.1 Explorando o fracasso: em busca de uma compreensão mais detalhada	31
2 Discurso sobre o fracasso: Duas décadas em análise	35
3 Um diálogo sobre o fracasso universitário em dados estatísticos	41
4 Bourdieu e Charlot: de opostos a complementares	46
4.1 “Campo” uma possível localização do fracasso universitário	51
4.2 “Habitus” as tensões e as relações culturais da qual podem surgir o fracasso universitário	53
4.3 O “Sujeito” configurado em acadêmico em situação de fracasso universitário	55
5 Vygotsky e o desenvolvimento do estudante universitário	57
CAPÍTULO 2 – CAMINHO METODOLÓGICO	
PARTE 1 – ESTUDO GERAL DA PESQUISA	
O caminho percorrido	63
<i>Estudo preliminar</i>	66
AS CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ACADÊMICAS: EM BUSCA DE UMA VISÃO MAIS APROFUNDADA DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE FÍSICA.	67
1 Metodologia	68
1.1 Análise de dados	70
1.2 Caracterização da amostra	72
2 Sistematização dos dados	73
2.1 Análise dos dados	77
3 Conclusão do <i>Estudo Preliminar</i>	81
PARTE II – ESTUDO PRINCIPAL	
Apresentação geral do estudo principal	84

CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ACADÊMICAS QUE PREPONDERAM NO FRACASSO UNIVERSITÁRIO SOB A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL. 85

- 1 Metodologia 85
- 2 Estudo das correlações entre os itens do Questionário Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA). 87
- 3 Caracterização da amostra 93

**CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS
PARTE III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Apresentação e análise dos resultados sobre o fracasso dos acadêmicos do curso de Física no Brasil e em Portugal. 107

- 1 As Categorias de Análise 107
- 2 O sujeito da pesquisa – o “Habitus” como tentativa de compreensão do fracasso universitário 108
- 3 Sujeito e Sociedade – O campo da Física e a influência no ambiente universitário sobre o fracasso acadêmico do aluno 125
- 4 A Relação com o saber – As condições que levam o aluno a permanecer no curso de Física 138
- 5 A Zona de desenvolvimento proximal do aluno do curso de Física em situação de fracasso universitário 148

CONCLUSÃO 154

BIBLIOGRAFIA 162

APÊNDICES

- 1 Apêndice I 177
- 2 Apêndice II 184
- 3 Apêndice III 186

INDICE DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS

QUADROS

1	Distribuição por ano dos temas que abordaram o fracasso escolar	33
2	Distribuição por ano das teses e dissertações que abordaram o fracasso universitário	34
3	Distribuição das produções e periódicos selecionados no período de 1990 a 2013.	36
4	Conceitos de sucesso e insucesso utilizados na literatura	39
5	Idade (em anos) dos acadêmicos por país	94

FIGURAS

1	Caracterização das Condições sociais, culturais e acadêmicas do aluno do curso de Física	21
2	Visão geral da investigação	25
3	Linha do tempo da evolução do discurso sobre fracasso escolar	38
4	A evolução do discurso	40
5	Benefícios no uso da Triangulação Sequenciada	68
6	Etapas da análise de conteúdo, por Bardin (2004)	71
7	Esquema de construção das questões relacionadas às condições sociais	78
8	Esquema de construção das questões relacionadas às condições culturais	79
9	Esquema de construção das questões relacionadas às condições acadêmicas	81
10	Histogramas com normal sobreposta da distribuição de idade por país (Portugal e Brasil)	95
11	Categoria de análise baseadas nas teorias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky	107

TABELAS

1	Número percentual de alunos que atingiram os ensinos médio e superior	42
---	---	----

2	Índice de Titulação	44
3	Relações entre os Fatores Sociais	74
4	Valorização e Desvalorização do Curso	74
5	Rendimento Acadêmico	75
6	Variação da Linguagem	75
7	Transição de Ambiente	76
8	Estrutura e Organização	76
9	Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Habitus”	89
10	Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Campo”	91
11	Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Sujeito”	92
12	Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215).	97
13	Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)	99
14	Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)	101
15	Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)	102
16	Frequência de reprovação	110
17	Índice de reprovação por disciplina	111
18	Alunos com 4 anos ou mais de curso	112
19	Os Motivos que os acadêmicos de Física atribuem à reprovação, abandono ou trancamento das disciplinas	113
20	Frequência dos motivos da reprovação quando relacionada com os professores do curso de Física	114
21	Frequência dos motivos da reprovação em relação às ações pedagógicas dos professores de Física em sala de aula	115
22	Frequência dos motivos da reprovação relacionada às estratégias de estudo dos acadêmicos do curso de Física.	117
23	Frequência dos motivos da reprovação em relação às estratégias de estudo	118

	adotadas para o preparo dos exames pelos acadêmicos do curso de Física	
24	Frequência dos motivos da reprovação em relação ao comportamento de interação aluno professor mediado pelo conteúdo ensinado.	119
25	Frequência da reprovação em relação aos níveis de <i>stress</i> do acadêmico de Física em momentos pontuais	121
26	A relação da quantidade de horas fora e na época dos exames com a forma que o acadêmico estuda as disciplinas do curso de Física	123
27	Relação da quantidade de horas de estudo fora e na época dos exames com a reprovação e o abandono nas disciplinas	123
28	Frequência de reprovação relacionada aos motivos de escolha da universidade pelos acadêmicos do curso de Física	127
29	Frequência da reprovação relacionada com a colocação no mercado de trabalho	128
30	Frequência da reprovação com relação aos professores do curso de Física	129
31	Frequência da reprovação em relação ao que os acadêmicos de Física inferem sobre as aulas	130
32	Frequência da reprovação em relação à apropriação do conteúdo	132
33	Frequência da reprovação em relação aos fracassos nos exames	133
34	Frequência da reprovação relacionada com a participação dos acadêmicos no momento da aula	135
35	Frequência da reprovação relacionada com os níveis de <i>stress</i> dos acadêmicos do curso de Física	136
36	Frequência da reprovação relacionado com as razões que levaram ao acadêmico do curso de Física a escolherem as universidades que se encontram	140
37	Frequência da reprovação relacionada à escolha do curso de Física	141
38	Frequência da reprovação em relação ao grau de satisfação do acadêmico de Física	142
39	Frequência da reprovação em relação aos exames realizados pelos acadêmicos do curso de Física	144
40	Frequência da reprovação relacionada com a interação existente entre os acadêmicos do curso de Física	145
41	Frequência da reprovação relacionada aos níveis de <i>stress</i> dos acadêmicos de Física	147
42	Os motivos que os acadêmicos de Física atribuem a reprovação, abandono ou trancamento das disciplinas	149

LISTA DE SIGLAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCED – Organisation for Economic Co-operation and Development

PASW – Predictive Analytics SoftWare

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

QACSCA - Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas

UA – Universidade de Aveiro

UFG – Universidade Federal de Goiás

I N T R O D U Ç Ã O

A história do homem durante o caminho que tem trilhado para construir a sociedade que temos hoje, passou por várias mudanças causadas por lutas, revoluções e guerras, bem como invenções que modificaram completamente o modo de vida em cada período em que foram surgindo e sendo implementadas.

Essa história tem como personagem central o sujeito de uma sociedade criada e modificada em um ritmo cada vez mais veloz, porém essas mutações acabam por excluir alguns desses sujeitos e colocá-los em uma posição diferente dos demais que conseguem acompanhar esse ritmo frenético.

Uma das formas de equilibrar essas diferenças seria por meio de uma recente criação do homem, a escola. Por mais que o ensino date de períodos remotos à história da humanidade, a sistematização do ato de ensinar em um ambiente específico é recente. Porém, a forma com que a escola foi sendo moldada ao se constituir, por suas próprias regras e exigências, acabou reproduzindo em seu interior um outro problema, o fracasso. A compreensão do fracasso no ambiente escolar se revelou como sendo um problema de múltiplas condições ou fatores que não se encontram apenas no interior desta instituição.

O problema do fracasso não pode ser reconhecido como pontual e que se transcreve na resultante de uma equação em que se dá por analisar suas causas e assim atacar suas consequências. O fracasso é um problema que não deve ser visto apenas pelas relações de causas e consequências, na verdade entre estas existem camadas que devem ser analisadas para que se possa compreender de forma mais abrangente o problema. Essas camadas podem ser reconhecidas como sendo a exclusão, a troca ou abandono do curso, o atraso, a repetência, o fraco desempenho que acabam por ter como reflexo o fracasso escolar do aluno.

Desta forma, o fracasso já não pode mais ser investigado tendo apenas parâmetros como nota e disciplina dos alunos, deve-se extrapolar os muros da escola e compreender que influências externas à escola podem afetar o aluno em seu processo de aprendizagem.

O problema do fracasso segundo Silveira (2011) e Chartier (1998) está mais relacionado à postura dos professores, ou seja, como estes apresentam suas disciplinas aos alunos criando um relação de proximidade ou de afastamento. Mattos (2005) e

Dal'Igna (2007) exploram os preconceitos que os professores elaboram sobre seus alunos, bem como as relações de poder que existe no ambiente da sala de aula.

Assim, analisar as relações que acontecem tanto dentro como fora da escola levam a uma visão mais abrangente do fracasso, ou seja, explorar questões como a posição ocupada por este indivíduo no ambiente escolar (MORAIS NEVES, 2013), sobre o gênero (RODRIGUES e MAZZOTTI, 2013), a relação trabalho-aluno (ALVES-MAZZOTTI, 2002), os moldes da formação fornecida nas universidades (ATAÍDE *et al*, 2006), a falta de cultura mínima exigida na escola (OLIVEIRA, 1999), as políticas que acabam por influenciar as ações na escola (CARVALHO, 2001; OTERO, 2011), propicia uma visão sobre um novo viés do problema do fracasso.

Portanto, deve-se investigar as relações que o aluno estabelece com os sujeitos que participam de seu percurso acadêmico, de modo a evidenciar os processos que determinam a qualidade de seu desempenho escolar. Isso significa dizer que não basta investigar os registros de notas das disciplinas para avaliar a dificuldade de aprendizagem que leva ao fracasso escolar do aluno, é preciso compreender o processo que desencadeia o seu baixo desempenho.

Levando em consideração essas premissas o aluno se encontra no interior da escola mediado por uma relação de poder que dita sua posição na estrutura escolar. Entretanto, o discente nunca é passivo, ele se comporta como o sujeito descrito por Charlot (2005), que ao se encontrar em uma situação de dominado, não se conforma e por isso luta para conseguir migrar de uma posição a outra.

A aprendizagem escolar supõe, portanto, o enfrentamento constante do aluno com o desafio de superação das dificuldades próprias do processo de apreensão dos esquemas conceituais dos diferentes campos científicos e de ampliação de seu capital cultural. Supõe, sobretudo, o estabelecimento de relações sociais, culturais e acadêmicas que favoreçam o seu processo de escolarização. Assim, assumimos a mesma posição de Bourdieu (2002) ao afirmar que não há apenas um campo que possa reger todos os movimentos desse aluno e mais, que é necessário compreender quais as tensões, conflitos e como os discentes se comportam nas relações que este aluno estabelece durante seu processo de escolarização.

Por este motivo para esta investigação reunimos e consideramos uma série de condições sociais, culturais e acadêmicas na tentativa de compreender quais suas influências sobre o aluno durante sua formação acadêmica.

O sujeito desta investigação é o acadêmico do curso de Física. Tal escolha foi feita primeiramente por fazer parte da vivência do investigador e segundo por ser o curso que apresenta uma alta taxa de fracasso universitário no Brasil, bem como em outras nações. Países como Itália, Espanha, Portugal, Japão, Estados Unidos dentre outros também apresentam altos índices de fracasso do curso de Física (OECD, 2012).

Levando em consideração as reflexões anteriormente realizadas sobre o fracasso, direcionaremos nosso trabalho para o fracasso universitário dentro do contexto do curso de Física, uma vez que se percebe o quanto os estudos realizados para descrever essa problemática são imprescindíveis. É fato, que esse problema é inerente a praticamente todos os cursos universitários, mas principalmente ao de Física, que se constitui independentemente da condição social e financeira dos países.

Sendo assim, as investigações sobre fracasso universitário que levam em conta os comportamentos e atitudes dos jovens universitários, que têm como finalidade conhecer as condições que interferem no processo da formação acadêmica e propor alterações significativas, apesar de escassas no Brasil e em Portugal, têm sido “essenciais para o desenvolvimento de políticas de educação e de programas destinados a esta faixa etária e, sobretudo às melhorias da qualidade do Ensino Superior” (FERNANDES, p. 143, 2011).

Assim, ao se analisar muito dos comportamentos que compõem o estilo de vida dos acadêmicos e que podem influenciar direta ou indiretamente no seu desempenho (PEREIRA, 2010), é possível perceber que estes permitem a formação de um vasto leque de variáveis que se transcrevem em condições das mais diferentes formas. Neste sentido, optamos nesta investigação por organizar estes comportamentos em forma de condições sociais, culturais e acadêmicas para uma melhor compreensão do problema do fracasso dos alunos do curso de Física.

A tentativa de demonstrar se uma ou algumas dessas condições podem levar ao fracasso universitário, independente de o acadêmico estudar no sistema de ensino público ou particular, é apenas uma forma de tentar compreender o problema. Portanto, não pretendemos apontar a causa ou a consequência do fracasso universitário e sim

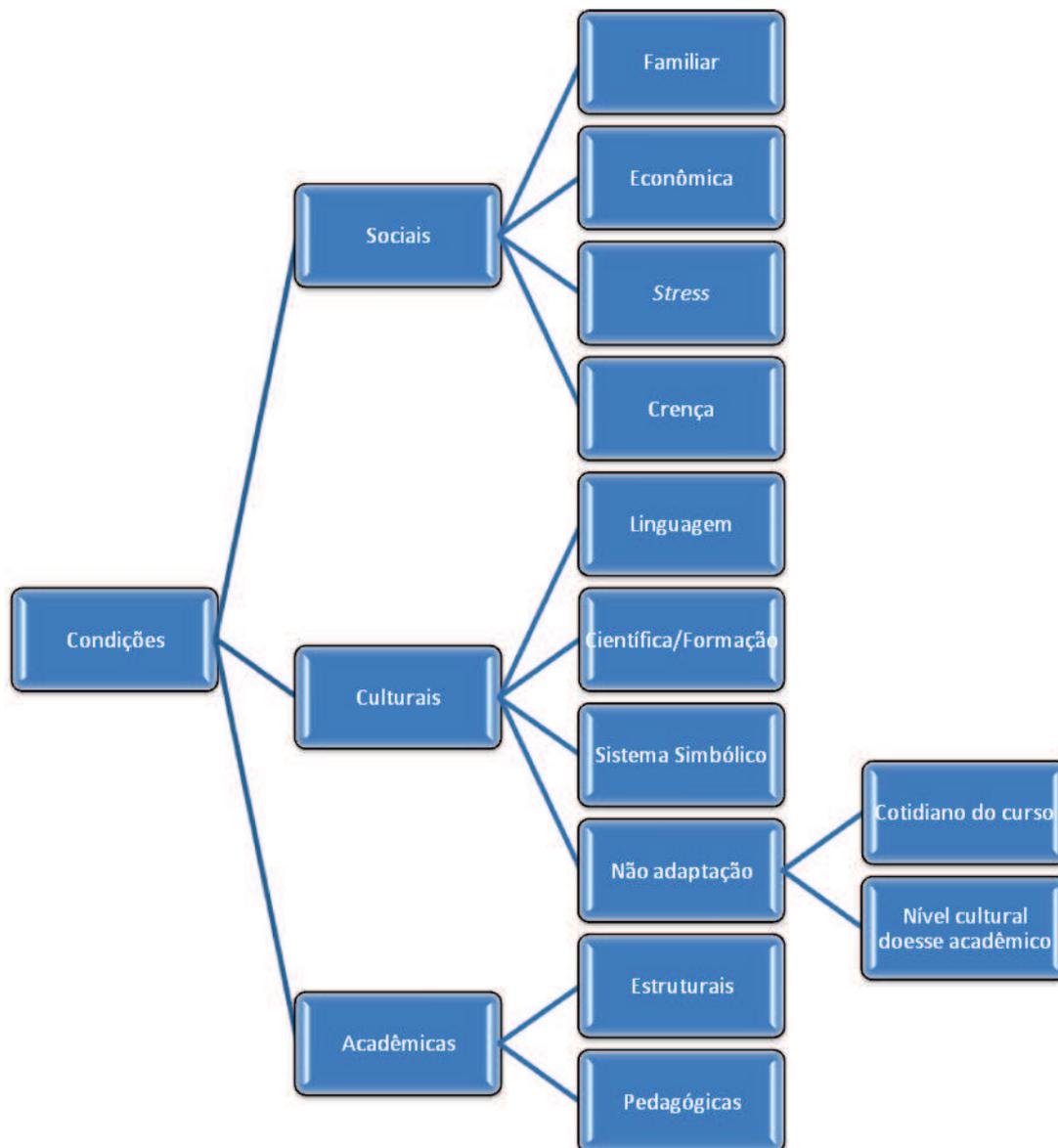
compreender quais são estas condições e à luz do pensamento de Bourdieu, Charlot e Vygotsky clarificar nosso olhar sobre o fracasso no curso de Física.

Dessa forma, tais condições que aqui se propõe estudar devem contemplar mais variáveis do que se é habitual ver em estudos como este. O aprofundamento faz-se necessário e não se dará em um tratamento de dados separando as condições levantadas, pois quando analisados tendo como base apenas as questões pessoais, familiares ou apenas as questões estatísticas acabam por atribuir um caráter simplista e superficial à investigação. Portanto, é necessário que se leve em conta como o aluno elabora o seu processo formativo, tendo em vista as variáveis que permeiam o campo educacional, tais como: desempenho acadêmico, condições sociais, econômicas, culturais, familiar, relação aluno-universidade, formação do docente, dentre outras.

Tais condições levantadas por alguns autores (SANTOS NETO, 2012) aqui foram agrupadas por nós de uma forma a tentar compreender o problema e não procurar uma causa ou um causador que possibilitará uma possível consequência. Sendo assim, pretendemos apresentar neste trabalho as condições sociais, culturais e acadêmicas que podem levar o aluno do curso de Física a uma reprovação consequentemente ao fracasso e que consolide a posição de permanência deste acadêmico.

Assim, a fim de elucidar com mais clareza a estrutura destas condições nos propusemos organizá-las, onde podemos observar que as condições sociais, culturais e acadêmicas se subdividem respectivamente em familiar, econômica, *stress*, crença, linguagem, sistema simbólico, adaptação (ou não, ao cotidiano do curso e do nível cultural desse acadêmico), estruturais e pedagógicas.

Figura 1 - Caracterização das Condições sociais, culturais e acadêmicas do aluno do curso de Física



Alguns estudos (LOBATO, 1985; ALMEIDA, BARROSO, FALCÃO, GONZALEZ, 2001; PRADO, 2001; MELO, 2004) têm sido realizados para a identificação destas condições de forma a utilizar muito mais dados estatístico sobre o cariz observacional, fazendo uso apenas das notas dos acadêmicos. No entanto, têm sido escassos os estudos tanto no Brasil como em Portugal que verifiquem a prevalência destas condições em acadêmicos tendo em conta as condições que fujam do espaço universitário, ou seja, as culturais e sociais, uma vez que estas devem ser integradas às acadêmicas. Também é necessário evidenciar que as condições acadêmicas estão além de meros levantamentos de notas ou outras evidências que não nos permitem ter uma visão mais geral do problema do fracasso universitário.

Após o esclarecimento de quais as condições e quais os teóricos darão suporte a nossa discussão, apresentaremos o caminho metodológico percorrido nesta investigação. Defendemos desde o início como pressuposto básico neste trabalho a afirmação de Trivinos (1995) de que a análise quantitativa não nega à qualitativa e vice versa. Neste sentido Lefebvre (1991, p. 129) acrescenta ainda que “[...] as exigências da ciência (quantitativa) não são profundamente diferentes daquelas da linguagem e de sua lógica (qualitativa)”.

Para que esta escolha fique mais clara nos propomos a descrever o caminho percorrido. Podemos assim perceber que nossa pesquisa tem como natureza uma pesquisa básica, que tem a pretensão de produzir conhecimento para a ciência, mas não tem a obrigação de ser aplicada para resolução de um problema de imediato.

Sendo assim, optamos por não realizar uma dicotomização entre o quantitativo e o qualitativo, nos apoiando também na afirmação de Lefebvre. (1991, p. 129,) ao discutir que:

Tão somente a quantidade permite que nosso mundo qualitativo tenha uma estrutura definida, sem deixar de ser qualitativo. No devir, a qualidade dura, se prolonga, se repete, conserva-se a mesma no curso de um crescimento quantitativo gradual. [...] Por conseguinte, a quantidade introduz a continuidade concreta, a gradualidade. Mas introduz também a descontinuidade. O ser qualitativo considerado em sua relação com a quantidade, manifesta-se como uma unidade concreta, a unidade de vários instantes sucessivos, durante os quais a qualidade não se modifica.

Desse modo, pode-se perceber segundo o próprio Lefebvre (1991) apud Prates (2012, p. 123,) de que existe uma “relação intrínseca entre o quantitativo e o qualitativo no movimento do real”. Assim, quanto aos fins da pesquisa, esta investigação se enquadra na pesquisa exploratória, pois tem como objetivo principal uma maior aproximação do investigado assumido certo grau de familiaridade com o problema e tornando possível explicitá-lo com mais profundidade.

Quanto às características que correspondem à investigação elas se apresentam por três caminhos. O primeiro diz respeito aos procedimentos utilizados, e nesses a investigação se enquadra como estudo de campo pelo fato desta estudar um grupo com características específicas relativas à Física mesmo não contemplando uma mesma realidade, sendo, justamente essas especificidades que denunciam a generalidade da investigação, que seria o segundo caminho. O terceiro está inserido nos tipos de instrumentos a serem utilizados na coleta de dados que podem ser o questionário,

entrevista, formulário e observação. Tais instrumentos podem ser utilizados de forma combinada ou individual no momento da coleta dos dados. Em nosso estudo fizemos uso do questionário com questões fechadas.

Então, explicitado o caminho desta investigação percebe-se que a análise de um problema tendo em conta a pesquisa exploratória entre dois países de língua portuguesa, parece assim permitir uma análise mais profunda do problema do fracasso universitário, pelo fato de alguns autores (LOBATO, 1985; ALMEIDA, BARROSO, FALCÃO, GONZALEZ, 2001; PRADO, 2001; MELO, 2004) apresentarem o curso de Física como tendo os maiores índices relacionados à evasão que reflete o fracasso.

Para tal, a presente investigação, se apresenta em duas etapas: um estudo de teste, considerado como *estudo preliminar* para aferição dos instrumentos de coleta de dados e o *estudo principal*, considerado como a investigação realizada para elaboração da tese, ambos de cariz quantitativo e qualitativo. O *estudo preliminar* foi direcionado para a construção e posterior validação de um instrumento que permitisse conhecer as possíveis condições sociais, culturais e acadêmicas nos discentes do curso de Física. O *estudo principal* pretendeu conhecer as principais condições sociais, culturais e acadêmicas com a finalidade de dar suporte a uma análise aprofundada do problema do fracasso universitário especificamente no curso de Física.

Os referidos estudos serão do tipo transversal com o método estatístico de cariz quantitativo e qualitativo no Brasil e em Portugal, com a aplicação de questionários com escalas de tipo Likert. A análise do *estudo preliminar* será apresentada em duas etapas, primeiramente os dados sócio-demográfico que contará com o programa PASW Statistics (Predictive Analytics SoftWare), versão 18.0 e depois será feita a análise qualitativa das perguntas utilizando a análise de conteúdo tendo como suporte a teoria de Bardin (2004).

Já no *estudo principal*, a apresentação dos resultados obtidos será realizada a partir da análise do programa de PASW Statistics (Predictive Analytics SoftWare), versão 18.0, tanto na primeira parte que se refere aos dados sócio-demográficos quanto da segunda parte composta por 15 perguntas fechadas, será feita de forma estatística em relação aos dados coletados nos países envolvidos.

Além de se conhecer o caminho metodológico desta investigação, o esclarecimento da problemática sobre fracasso universitário especificamente no curso

de Física é de suma importância, portanto, é necessário que se leve em conta como o aluno elabora o seu processo formativo, tendo em vista as variáveis que permeiam o campo educacional tais como: desempenho acadêmico, condições sociais, econômicas, culturais, familiar, relação aluno-universidade, formação do docente dentre outras.

Logo, conhecer os hábitos sociais, culturais e acadêmicos desses alunos corresponde a uma etapa necessária que enriquece o aprender dos mesmos (BORUCHOVITCH, 1993). Então, o sucesso e o fracasso acadêmico revelam quadros mais complexos, merecedores de estudos que busquem investigar mais detalhadamente: **quais as condições sociais, culturais e acadêmicas que caracterizam os grupos de acadêmicos do curso de Física que encontram-se em situação de fracasso escolar e permanência?**

Nessa perspectiva, investigar como os acadêmicos de Física, desenvolvem suas estratégias de aprendizagem frente às dificuldades encontradas, bem como quais são as condições sociais, culturais e acadêmicas que permeiam o processo de sua formação é mister. Para a análise dos dados obtidos de forma quantitativa, teremos como suporte os teóricos Bourdieu, Charlot e Vygotsky, como alternativa à compreensão do problema do fracasso frente a tal realidade.

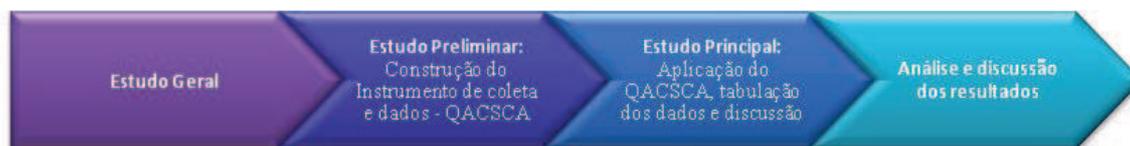
Para uma melhor compreensão do fracasso universitário o objetivo geral dessa investigação tem como função explicitar as relações existentes entre as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os acadêmicos reprovados e o fracasso nos cursos superiores de Física das universidades do Brasil e de Portugal. E se completa com os objetivos específicos de caracterizar as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os acadêmicos do curso superior de Física, analisar os índices de reprovação entre as disciplinas do curso de Física, discutir sobre a condição de permanência dos alunos do curso de Física, discutir sobre o fracasso à luz das teorias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky e analisar as condições sociais, culturais e acadêmicas dos alunos que se encontram em situação de fracasso.

Em decorrência do estilo da investigação adotado neste estudo faz-se necessário clarificar os procedimentos realizados para a construção tanto do *estudo preliminar* como do *estudo principal*, os quais fizemos opção por apresentar separadamente. A fim de ajudar na compreensão destes caminhos metodológicos foi organizado um organograma detalhado, onde podemos observar que para constituir o estudo geral deste trabalho primeiramente realizamos um *estudo preliminar* de onde foi construído o

QACSCA (Questionário de Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas) que foi devidamente validado estatisticamente tanto no Brasil como em Portugal.

Com o instrumento já testado deu-se início ao *estudo principal* com a aplicação na amostra de estudantes do curso de Física do Brasil e de Portugal. Optamos por trabalhar com duas universidades públicas localizadas no centro de ambos os países: Goiânia (Brasil) e Aveiro (Portugal). Deste estudo principal retiramos, portanto os dados estatísticos para análise e discussão dos resultados.

Figura 2 - Visão geral da investigação



Dando prosseguimento optamos por utilizar como instrumento de pesquisa o questionário, de forma que este permite ao investigador o contato a novas concepções e representações explicitadas pelos acadêmicos do curso de Física, tornando possível o contato com um grande número de investigados. Para Gil (1995) este instrumento proporciona esse contato mesmo que os sujeitos estejam em regiões geográficas diferentes, pois estes podem ser enviados por outros meios que não seja por meio da ação direta do investigador – correios, e-mails, plataformas dentre outros.

Também a escolha deste instrumento se deu por sua praticidade, pois no caso em que será entrevistado um grande número de pessoas (QUIVY e COMPENHOUDT, 2008) o questionário se revela de fácil aplicação ao mesmo tempo em que permite a obtenção de um elevado número de variáveis.

Ou seja, concordamos com Gil (1995) quando este explicita que o questionário pode conter uma quantidade elevada de questões (fechadas ou abertas) impressas objetivando levantar as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, dentre outras.

Dessa forma, respeitando as características individuais do estudo, tanto quanto as dos investigados, este seria o instrumento que daria acesso a possibilidade de combinar uma abordagem quantitativa com a qualitativa. Quantitativa por permitir acessar um número maior de acadêmicos do curso de Física e por permitir combinar as

variáveis que possibilitam uma análise qualitativa e por meios da obtenção dessa quantidade de dados, realizar uma análise a luz de teorias que ajudam a explicitar o problema da investigação.

Como o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, iremos apresentar quais foram os caminhos metodológicos tomados para a construção deste, sabendo que este não é um acumulado de perguntas sem fundamentos. A apresentação da elaboração deste é fundamental para que o leitor possa compreender como se deu a discussão dos resultados.

Esta investigação está dividida em três capítulos que explicitam o problema do fracasso no meio universitário, mais especificamente no curso de Física levando em consideração as especificidades do ensino e do acadêmico.

O primeiro capítulo faz um levantamento das produções sobre fracasso dos últimos 23 anos, 1990 a 2013, discorrendo sobre as opiniões dos autores e os resultados que estes encontraram em suas investigações deixando claro assim o caminho que o discurso fez sobre o tema nesse período. Em seguida elegemos três suportes teóricos para nos apoiarmos na discussão dos dados, discorrendo então sobre as idéias de Bourdieu, de Charlot e Vygotsky.

O segundo capítulo demonstra o caminho metodológico de toda a investigação justificando o método utilizado que se configura como uma pesquisa básica, que relaciona o quantitativo com o qualitativo de natureza exploratória, e de campo, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado em dois momentos distintos desse percurso. Ainda nesse capítulo demonstramos que este estudo é composto de duas partes: o *estudo preliminar*, onde se constrói o questionário para levantamento das condições sociais, culturais e acadêmicas e o *estudo principal* que se retrata na aplicação deste questionário em acadêmicos do curso de Física de duas Universidades Públicas, a Universidade Federal de Goiás no Brasil e a Universidade de Aveiro em Portugal. Este instrumento de investigação nos permitiu conhecer aspectos particulares do sujeito com as questões voltadas para a caracterização da amostra, e a partir das questões pudemos realizar uma avaliação das correlações dos itens dos questionários e a categorização dos dados, as quais chamamos de “Habitus” e “Campo” utilizando Bourdieu como aporte teórico e o conceito de “Sujeito”, utilizando Charlot.

No terceiro e último capítulo apresentamos a tabulação dos dados de forma quantitativa juntamente com a análise qualitativa à luz de diferentes teóricos. Essa forma de apresentação cumpre com um dos objetivos específicos da tese que era o de discutir os resultados a luz das teorias de Bourdieu e Charlot e Vygotsky, utilizando quatro categorias de análise, que se apresentam como “Sujeito”, “Sociedade e Sujeito”, “Relação com o saber” e “Zona Proximal do aluno”. Assim, procedeu-se a análise da primeira categoria de trabalho, a de “Habitus”, à medida que observamos o índice de reprovação conjuntamente com os motivos que levaram o acadêmico ao fracasso, cruzando com os itens que compunham essa categoria na intenção de conhecer como este sujeito incorpora novas aprendizagens fazendo uso de apoio já existentes. A segunda categoria de trabalho, denominada “Campo”, relaciona a reprovação dos discentes com os itens que a integram, procurando revelar qual é a influência que a estrutura dos campos e as tensões existentes neles exercem sobre eles no período em que se encontram na universidade. A terceira categoria de trabalho, definida como “Sujeito”, entrelaça a reprovação com os itens desta, na tentativa de desvendar quem é esse sujeito que assume no campo acadêmico o papel de aluno na busca de sua nova identidade.

O fracasso não é um problema de apenas um viés, pois assim como todo e qualquer tema propício a uma investigação é composta por causas e consequências, porém analisá-la somente sobre esses dois focos seria tratá-la de maneira superficial esquecendo do sujeito que deve estar no centro. Assim, explorar o fracasso levando em consideração o que há entre as suas causas e suas consequências significa estar disposto a desvelar o que normalmente se encontra escondido, buscando evidenciar o acadêmico do curso de Física e as relações existentes nesse campo, bem como as tensões e conflitos levando em consideração as redes de relação e de oposição e as interações existentes numa situação de fracasso em que o que se evidencia é a condição de permanência deste acadêmico.

C
A
P
Í
T
U
L
O
1

O DISCURSO SOBRE O FRACASSO: DO CAMINHO À FUNDAMENTAÇÃO

“A escola descrita é insuficiente, inadequada e seletiva, e neste tripé esteve sustentada a constituição do discurso sobre o fracasso escolar que se fez tendo por idéia central o fracasso da escola pública brasileira. A escola era descrita como insuficiente por não oferecer vagas suficientes para o atendimento da população em idade escolar, inadequada por desenvolver currículos obsoletos e manter uma organização pedagógica distante das necessidades de modernização da sociedade e seletiva porque assim, inadequada e ineficiente, selecionava os “mais aptos”, deixando fora dela a grande maioria da população em idade escolar.”

(TIBALLI, 2000, p. 9)

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”.

(CHARLOT, 2000, p. 16).

1. FRACASSO UM DISCURSO PLURAL: SITUANDO A PROBLEMÁTICA

Na tentativa de explorar um pouco mais sobre o fracasso no meio acadêmico tentamos conhecer o discurso desenvolvido pelos investigadores por um período que abrangeu importantes investigações. Para isso o caminho percorrido permeou uma revisão de artigos nos periódicos qualis e de dissertações e teses no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Em seguida resolvemos discorrer, após a leitura dos artigos, sobre a ideia central de cada investigação que tinham como tema a dificuldade de aprendizagem na matemática, aprendizagem de leitura, questões de posicionamento, gênero, sobre o fracasso de alunos nos cursos universitários, dentre outros.

As conclusões que emergiram desta leitura aprofundada e analítica sobre como pesquisadores compreendem o fracasso, bem como dos dados estatísticos sobre a evasão dos cursos, fez emergir o caminho percorrido sobre o discurso do fracasso universitário. Iremos assim, apresentar, primeiramente em forma de dados compilados em tabelas e posteriormente em uma análise qualitativa do discurso, os resultados deste levantamento, abrangendo desde a quantidade de estudos realizados, sobre qual área do ensino normalmente são feitos estes estudos e a que conclusão chegam sobre as dimensões/fatores que expõe o problema do fracasso.

De seguida apresentaremos como se deu o discurso do fracasso produzido por essas investigações mostrando a mudança a cada dez anos e dando continuidade trabalhou-se os conceitos eleitos por vários investigadores sobre o sucesso e o insucesso na tentativa de conhecer os vários elementos que permeiam o fracasso acadêmico. Evidenciamos os dados estatísticos que apontaram os elevados níveis de evasão em algumas investigações, bem como por institutos internacionais que demonstraram as titulações por países, ou seja, o número de acadêmicos que conseguem concluir o ensino superior anualmente.

Por último, discorreremos sobre os suportes teóricos Bourdieu, Charlot e Vygotsky que escolhemos para fundamentar a discussão dos resultados trabalhando as idéias de Habitus, Campo, Sujeito e Zona Proximal. Sendo assim, será este caminho que iremos em seguida apresentar.

1.1. EXPLORANDO O FRACASSO: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO MAIS DETALHADA

A compreensão do problema do fracasso universitário requer um olhar atento e profundamente cuidadoso, pois, é notadamente um tema estudado e pesquisado entre os estudiosos da área da educação. Preocupado com esta realidade, uma vez que ela permeou não só o meu percurso enquanto universitário do curso de Física, mas o de muitos companheiros de academia, deixando-me muitas vezes intrigado sobre as reais condições que levam jovens a entrar no ensino superior e não conseguirem concluir, saí em busca de dados, primeiramente estatísticos, que demonstrasse e explicasse um problema que ano a ano percebia no âmbito da formação dos licenciados e bachareis em cursos sobretudo das áreas das exatas.

Em busca de compreender esta realidade, recorreu-se ao portal da Capes onde foi realizada uma revisão em bancos de teses e dissertações, bem como em revistas que apresentassem conceito “*qualis*” A e B.

A escolha do portal se deu pelo fato de sua abrangência em relação aos Programas de Pós-Graduação em todo o país, que dedicam-se à formação de professores, bem como do desenvolvimento de investigações que abordam temas do campo da educação e, ainda, da avaliação contínua realizada pela CAPES para averiguação da qualidade científica e acadêmica desses Programas. Já o critério que traçamos em relação aos periódicos segue os mesmos princípios, pois os *qualis* A e B expressam as exigências da CAPES para a garantia da qualidade das publicações.

Em relação aos artigos, os descritores utilizados foram: fracasso, baixo desempenho e reprovação. Já a leitura realizada foi panorâmica abrangendo todo o conteúdo, pois havia a necessidade de se traçar o discurso sobre o tema que se desenrolara, então era necessário que se conhecesse a idéia central que cada investigação apresentava. Para as dissertações e teses os descritores utilizados foram os mesmos que se usou para se obter os artigos. Após a localização do referido documento, primeiramente era realizada a leitura dos resumos possibilitando assim separar as dissertações e teses que se encaixassem no critério de uma investigação que trabalhasse o fracasso no meio universitário e por último uma leitura panorâmica para um maior aprofundamento.

Priorizando na leitura dos artigos, das dissertações e teses o caminho tomado, como se tratava o tema no meio universitário e as considerações que cada autor

chegava. Buscando aprender o que cada investigador apontava como relevante em relação ao fracasso, ao baixo desempenho e a reprovação, bem como se havia alguma relação mais subjetiva.

Dos 218 periódicos existentes na Capes, apenas 12 foram considerados para a análise, uma vez que atendiam ao conceito de qualidade imposto, bem como eram referentes à temáticas da educação. Desta revisão, foram localizados 38 artigos os quais foram analisados os conteúdos uma vez que se referiam diretamente ao tema do fracasso¹.

Do banco de teses e dissertações, foram localizadas 20 teses e 23 dissertações que foram devidamente analisadas. Foram também coletados dados estatísticos que apresentavam o número de ingressantes e de finalisantes dos cursos no ensino superior no Brasil e em alguns países do exterior, tais como: Portugal, Itália, França, Espanha, Estados Unidos entre outros (OECD, 2012).

Após uma leitura minuciosa de todos os documentos (artigos, teses e dissertações) foram organizados quadros onde foi possível perceber que as investigações acabavam por dividir-se em temas.

Alguns dos temas abordados tiveram que ser reunidos em apenas um tema mais específico, assim como o do posicionamento que além de tratar da influência da posição que este aluno ocupa no meio familiar, tende a se repetir no meio escolar de alguma forma, que por ser uma abordagem de origem sociológica foram unidos a outros trabalhos que tivessem essa mesma origem (CARVALHO, 2005; MORAES e NEVES, 2013). Outro tema que seguiu a mesma linha foi os de origem pedagógica, que compreendeu temas que se referiam à formação de professores, currículo, específicas² e metodológicas³.

Com a organização de todas estas produções e obedecendo aos critérios acima descritos seguiu-se para a etapa de leitura, na qual foram divididos os temas que variavam desde os que faziam abordagens sobre a relação gênero e fracasso escolar até aos que tratavam exclusivamente sobre fracasso universitário.

¹ Nesse caso se pretendia analisar apenas os artigos que falassem de fracasso no ensino superior, mas ao se deparar com a realidade de pouquíssimas pesquisas direcionadas a essa área a investigação foi abrangida para o fracasso escolar.

² As específicas são produções que tomam como base uma ciência em específico como quando a abordagem tem muito mais a intenção de mostrar a capacidade da estatística em distribuir e apresentar os dados do que de serem analisados e de certa forma se reduzirem a uma demonstração estatística.

³ As metodológicas se centram em um discurso da ordem de receitas onde apresentam estratégias ou exemplos para que se possa superar o fenômeno do fracasso, seja ele escolar ou universitário.

Ao observar a distribuição dos artigos por temas sentimos a necessidade de verificar se as investigações tinham maior frequência em um determinado momento ao qual pudessemos recorrer para poder verificar os fatores que levavam a esse número maior de produções, ou se estas se distribuíam de maneira uniforme. Então, elaborou-se um quadro mais específico que distribuíam estas produções durante esse período. Neste sentido, podemos perceber que ocorreu um aumento na quantidade de produções nos anos de 1999 a 2005.

Quadro 1 – Distribuição por ano dos temas que abordaram o fracasso escolar

Produções de 1990 a 2013 de temas que abordam o fracasso escolar																			
Décadas*	Quantidade por ano																	Total Por tema	
	1990					2000					2010								
Temas	0*	1	2	3	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	1	3	
Gênero												1	4			2		1	8
Posicionamento**	1	1		1			1		1				1					1	7
Trabalho infanto-juvenil		1									1			1				1	4
Pedagógica***			1		1		1	1	2	1	1	1						1	11
Racial															1				1
Política										1									1
Evasão universitária	1						1		1			2			1				6
Total	2	2	1	1	1	0	2	2	3	3	2	4	5	3	1	2	2	2	38

*representam os anos somados em décadas **sociológica; *** formação de professores, currículo, específicas, metodológicas.

Portanto, a partir da análise deste quadro, é possível ter a noção de como o debate sobre fracasso escolar se deu ao longo desse período, e ainda a análise dos documentos deixou evidente que as investigações em relação ao fracasso escolar centraram seu discurso de maneira quase exclusiva aos primeiros quatro anos do ensino fundamental, ou seja, de todas as 38 produções analisadas, 32 debatiam sobre fracasso escolar no ensino fundamental sendo, que destas apenas 2 discorriam sobre o problema no ensino médio e as outras 6 produções abordavam o fracasso universitário.

Esta constatação ainda apontou para o fato de que destas seis produções, duas se referiam ao ensino de Física sendo que destas, somente uma, além de discutir o fracasso especificamente nessa ciência, fazia uma análise mais aprofundada do tema⁴, não fazendo uma exploração meramente estatística, uma vez que se tratava de um estudo realizado sobre uma abordagem prática que tentava amenizar o fracasso dos alunos ingressantes no ensino superior na disciplina de Física¹, nos cursos de Astronomia, Física e Meteorologia.

⁴Ver em Maria Antonieta T. de Almeida; Marta F. Barroso; Eliane B.M. Falcão. Reversão do desempenho de estudantes em curso de física básica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 23, nº 1, Março, 2001.

Além das produções em periódicos, foi feito um levantamento das teses e dissertações depositadas no banco da Capes do período que vai de 1990 a 2012⁵. Desta forma, elaborou-se um quadro em que foram apresentadas todas as teses e dissertações que investigaram o tema do fracasso universitário separando-as das que tratavam exclusivamente da evasão, por mais que entendemos que são problemas indissociáveis. Por fim, ficou evidente que as produções desta natureza não obedeceram uma ordem e acabaram por adotar o mesmo discurso em que foi constatado nos artigos analisados, não fugindo dos temas por nós traçados. Então, elaborou-se um quadro que demonstrasse as produções retiradas do banco da Capes após a análise dos documentos.

Quadro 2 – Distribuição por ano das teses e dissertações que abordaram o fracasso universitário
Produções de 1990 a 2012 de temas que abordam o fracasso escolar no banco da Capes

Décadas*	Quantidade por ano																		
	1990							2000							2010				
Título	0*	1	2	3	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	1	2	
A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares																			X
Evasão do curso de química da universidade de Brasília: a interpretação do aluno. 01/03/1997**							X												
A Relação entre Professor e Aluno no Ensino Superior Vista por Meio da Reprovação																			X
Novos caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar: a teoria e a prática no contexto da escola plural..													X						
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do PROUNI em uma IES privada de Minas Gerais																			X
Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão de alunos nos cursos de graduação na UFU(1990-1999)													X						

*representam os anos que somados as décadas; **apesar do título abordar a palavra evasão esta investigação se refere ao fracasso.

Na análise pormenorizada do discurso adotado sobre o fracasso é possível verificar o quanto este tema é plural e não singular, ou seja, traz em si diversos prismas, diferentes perspectivas ou dimensões. Um discurso plural se atenta pelo fato de que esse determinado tema não pode ser analisado por apenas um prisma, assim é mister compreender todos os outros problemas que compõem o fracasso seja escolar ou universitário.

Esses problemas percebidos são interligados, gerando alguma dificuldade em compreender quais são geradores ou consequência do fracasso. Esta dificuldade se dá por que, independentemente do tema abordado, é perceptível que ao fim da análise dos estudiosos, o fracasso é apontado como resultante de tais problemas. É com base nestas

⁵ No caso das teses e dissertações não se podem verificar as teses produzidas no primeiro semestre do ano de 2013, assim como foi feito para os periódicos, pois a Capes somente contabilizará as produções deste ano no início do próximo ano.

conclusões observadas que se deu preferência pela discussão desta temática, uma vez que nela se vêem velados diversos problemas ligados ao ensino.

Para compreender mais a fundo toda esta problemática pretende-se a partir deste olhar mais quantitativo das produções, apresentar o discurso dos estudiosos e a que conclusões chegam frente à temática estudada.

2. DISCURSO SOBRE O FRACASSO: DUAS DÉCADAS EM ANÁLISE

Tendo por base a metodologia de revisão bibliográfica apresentada anteriormente, e na tentativa de delimitar uma linha temporal que pudesse abarcar a compreensão deste discurso, primeiramente foi escolhido o período que compreendia de 2000 a 2013. Tudo isso para que se pudesse ter uma idéia da evolução das pesquisas nessa área e na mudança do discurso, caso existisse. Como este trabalho está diretamente ligado ao fracasso universitário⁶ e não ao escolar propriamente dito, constatamos que as produções acadêmicas e científicas realizadas nessa última década se demonstravam muito aquém do que esperávamos. Neste sentido, fez-se opção por ampliar a busca para mais uma década de forma a abarcar os anos que se seguiam de 1990 a 1999, a fim de que se pudesse ter uma visão mais abrangente das produções sobre fracasso.

O discurso traçado nestas duas últimas décadas sobre fracasso escolar⁷ aborda as mais diferentes vertentes que englobam as questões sociológicas, de gênero, de trabalho infanto-juvenil, que centra seu debate no posicionamento social, racial, político, de formação de professores e na construção de metodologias diferenciadas. Pode-se observar que as abordagens que confirmaram tais vertentes surgiram das mais diferentes investigações, que nos permitiram dividi-las.

Esta divisão se deu pelo fato de que, ao longo de todo esse período, a preocupação em reconhecer o que influenciaria ou levaria ao fracasso parece ser ditado por estes temas. Pois, independente da década estes permanecem e o que muda é o discurso, assim tais temas foram organizados para se ter noção em qual o debate sobre o

⁶ Utilizamos esse termo para determinar o espaço da pesquisa e tentamos compreender esse problema justamente nesse seguimento.

⁷ Partilhamos da mesma idéia de Charlot (2000, p. 16) ao expressar que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos e situação de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações de fracasso é que deveriam ser analisados”.

fracasso se centra mais. Dessa forma, construímos um quadro em que indica desde os autores aos periódicos em que estes temas foram encontrados.

Quadro 3 – Distribuição das produções e periódicos selecionados no período de 1990 a 2013

Autor	Título	Revista	Ano
Anne-Mare Chartier	Alfabetização e formação dos professores da escola primária	Revista Brasileira de Educação	1998
Marta Khol de Oliveira	Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem	Revista Brasileira de Educação	1999
Maria Antonieta T. de Almeida et al	Reversão dos desempenho de estudantes em curso de Física básica	Revista Brasileira de Ensino de Física	2001
Alda Judith Alves-Mazzotti	Repensando algumas questões sobre o trabalho infantil	Revista Brasileira de Educação	2002
Marília Pinto de Carvalho	Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero	Educação e Pesquisa	2003
Carmem Lucia Guimarães de Mattos	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.	Educação e Pesquisa	2005
Jair Stefanini Pereira de Ataíde et al	A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em Física: um estudo de caso	Revista Physicae	2006
Maria Gláudia Dal'Igna	Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças?	Educação em Revista	2007
Analia Otero	Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente	Educação em Revista	2011
Marília Pinto de Carvalho	Estatísticas de desempenho escolar: O lado avesso	Educação e Sociedade	2011
Marisa Rosâni Abreu da Silveira	A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso.	Educação e Realidade	2011
Ana Maria Moraes e Isabel Pestana Neves	Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar	Educação e Realidade	2013
Cintia Aparecida Garcia Rodrigues e Tarso Bonilha Mazzotti.	Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos	Educação e Psicologia	2013

O quadro acima organiza as produções e as apresenta de uma forma a qual nos possibilita a compreensão de como o tema sobre fracasso foi evoluindo por todo esse período⁸. Sendo assim, sentimos a necessidade de descrever como os autores trataram a idéia de fracasso. Na primeira década, os autores evidenciam que para a formação do sujeito não eram solicitadas a compreensão, a análise e a interpretação do conteúdo ensinado, uma vez que era dando ênfase apenas à repetição (CHARTIER, 1998) e atrelado a esse fato a entrada tardia dos alunos com uma cultura escolar insuficiente eram indicadores de um fracasso (OLIVEIRA, 1999).

⁸ A descrição do tema, do discurso e comentário sobre as investigações podem ser apreciados no apêndice I.

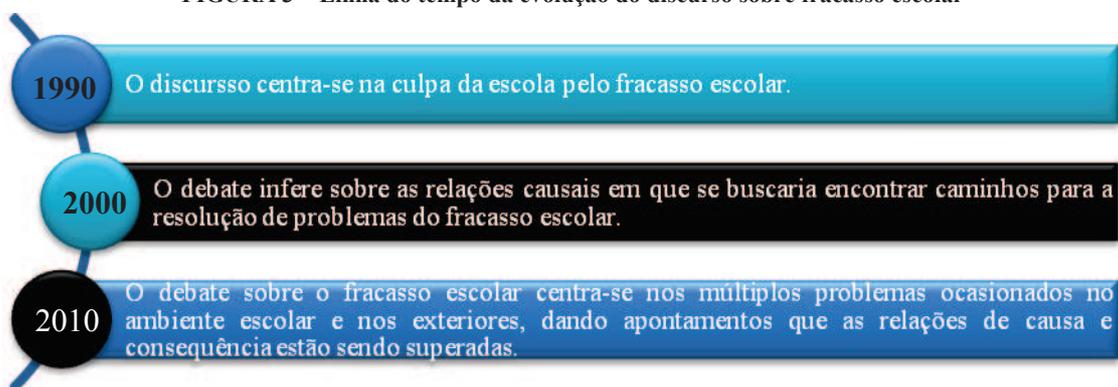
Já na segunda década, o fracasso não tem mais como centro apenas a formação do sujeito, uma vez que são elencadas novas questões tais como o ranqueamento das escolas que passa a ser uma preocupação política, mais do que a própria formação do sujeito (CARVALHO, 2001), bem como a entrada dos alunos na universidade e seu precoce fracasso nos primeiros períodos dos cursos (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, GONZALEZ, 2001) outras preocupações permeiam essa nova forma de tratar o fracasso. Também verificamos questões como a relação trabalho estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2002), além das questões políticas e de fracasso precoce, o gênero passa a ser observado dentro de uma escola que privilegia as atitudes femininas deixando os meninos em situação de desvantagem (CARVALHO, 2003; CARVALHO, 2005), também evidencia-se o discurso negativo de como o professor enxerga seu aluno e como esse fato pode influenciar suas ações em sala de aula (MATTOS, 2005). Pôde-se assim observar que o discurso nessa segunda década passa a ter mais elementos, pois além das questões políticas e sociológicas, a formação dos professores também começa a ser explorada com intuito de modificar a atuação desse futuro docente na sala de aula (ATAÍDE *et al*, 2006), ao se analisar a relação de poder que existe em um ambiente escolar determinado pelo discurso pedagógico constituintes do desempenho do aluno (DAL'LGNA, 2007).

No início da terceira década o discurso sobre fracasso continua a evoluir levantando novas questões tais como o entendimento impregnado sobre a dificuldade de aprendizagem gerada pelas disciplinas de exatas (SILVEIRA, 2011), assim como o abandono em um sistema de ensino que sofre constantes mudanças proporcionadas pelas normativas jurídicas quando estas são constantemente reelaboradas ou modificadas (OTERO, 2011) e a preocupação com o gênero e o posicionamento que o aluno ocupa na escola (RODRIGUES e MAZZOTTI, 2013; MORAIS e NEVES, 2013).

Entretanto, para se compreender o fracasso escolar também se necessita conhecer o sucesso escolar e ter de forma clara que estes nasceram com a escola, sendo o fracasso apenas a pouco tempo encarado como problema. Faz-se necessário compreender ainda que a escola manteve os mesmos problemas, porém com as novas mudanças ocasionadas pela sociedade e pelas concepções pedagógicas uma nova roupagem obriga a que este fracasso se estenda dos limites da escola e siga para a universidade, obrigando esta a conviver com o fracasso universitário, ou seja, o insucesso acadêmico (MARTINS e CABRITA, 1991; SOARES, 2007).

Com o problema do fracasso dentro das universidades essa problemática foi sendo tema de um número cada vez maior de investigações, o que ainda não chega a ser suficiente. Estes estudos foram sendo cada vez mais amplos na tentativa de clarificar, conhecer os motivos, bem como tinha intenções de assinalar algumas soluções, mudando assim o discurso sobre a referida temática. A fim de que possamos visualizar de forma resumida o percurso do discurso sobre o fracasso obtido a partir das investigações realizadas nos últimos 23 anos, foi construída uma figura em forma de linha do tempo, que aponta as várias vertentes que o discurso sobre o tema do fracasso foi tendo ao longo dos referidos anos.

FIGURA 3 – Linha do tempo da evolução do discurso sobre fracasso escolar



Fonte: artigos, dissertações e tese do portal e do banco da Capes

O discurso sobre fracasso escolar segue, não de maneira linear, uma evolução que pode ser constatada de anos anteriores ao período aqui traçado, porém dentro destes 23 anos ele nos permite construir uma linha do tempo que demonstra para onde as pesquisas apontavam a cada década. Com isso não estão sendo descartadas a cada período de 10 anos o discurso anterior a este, na verdade elas não deixam de existir, mas o que se constata é uma nova predominância das investigações. De certa forma, o que se evidencia nesse sentido é que não há uma ruptura de uma linha de pensamento, mas sim uma evolução.

Da mesma forma que o discurso foi construído, os conceitos foram sendo elaborados e reelaborados. O que se percebe que a pluralidade destes define o fracasso como sendo um problema não compreensível do ponto de vista consensual, por outro lado, esse fato permite uma comparação dos conceitos (FARSIDES & WOODFIELD, 2003). A presente investigação, uma vez que foi realizada em dois países carece de um olhar mais amplo sobre os conceitos aceitos no Brasil e em Portugal. Compreendendo o fracasso como o insucesso dos alunos (as) apresenta-se alguns destes conceitos e

também para efeito de comparação e melhor compreensão expõem-se os de sucesso, no quadro a seguir, também elaborado no âmbito deste estudo.

Quadro 4 - Conceitos de sucesso e insucesso utilizados na literatura

Sucesso	Insucesso
Parâmetros quantificáveis como os resultados acadêmicos. (MONTEIRO <i>et al.</i> , 2005; COUTINHO, 2007)	Tem por definição “Falta de bom êxito, mau resultado”. (TORRES, 2004)
“Para nós sucesso é basicamente indicado pelos resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estada na instituição universitária”. (TAVARES & HUET, 2001, p. 150)	Reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação, fracasso, mau aproveitamento, mau rendimento e mau comportamento escolar. (BENAVENTE, 1990)
“Por sucesso acadêmico entendemos não apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia”. (TAVARES e SANTIAGO, 2000, p. 8).	Além de haver um sucesso menos visível com as frustrações individuais, formação inadequada para as tarefas e a insensibilidade para a participação democrática. (PIRES, 1988)
O sucesso acadêmico é um domínio de outro conceito geral, o de adaptação bem sucedida forma a “acentuar a sua natureza multifacetada e subjectiva”. (LENCASTRE <i>et al.</i> , 2000, p. 75)	O não alcance das metas desejadas dentro dos prazos estabelecidos refletindo em taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. (PIRES, 1988; MARTINS, 1991)
	“A falência de um projeto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário”. (RANGEL, 1994)

Dentro deste cenário o conceito de Benavente (1990) expresso no quadro 4 consegue reunir os vários problemas que fazem com que a escola se depare com alunos que não conseguem se adaptar ao seu contexto. Abrange problemas como as reprovações que levam aos atrasos que influenciam no abandono e de que certa forma propicia o desperdício de recursos humanos e econômicos e, além destes, a autora ainda aponta que tais problemas também podem ser provocados pela desadaptação do aluno no meio acadêmico o que acaba provocando o desinteresse, a desmotivação e a alienação. Assim, Benavente ainda propõe que o mau aproveitamento, o mau rendimento e o mau comportamento escolar gestam o problema do fracasso escolar.

Se for traçado um paralelo entre este conceito e o discurso construído nos últimos 23 anos sobre o fracasso fica evidente que todos os problemas que estão ligados a este são abordados pelo conceito elaborado por Benavente em 1990. Um dos fatores que

implicam em uma questão mais ampla é o desperdício de recursos econômicos, pois compreende-se que o fracasso acaba sendo encarado por alguns investigadores (CUNHA, 1981; CARRAHER e SCHLIEMANN, 1983; SILVA, 1996, BOURDIEU, 2001) como um problema que ameaça a ordem social e econômica (SIL, 2004).

Partindo desse pressuposto, verifica-se que o fracasso é um problema que não se reduz somente ao ambiente escolar, pois sua abrangência vai além dos muros que deixaram de existir nessa relação de fracasso escolar e sociedade. Assim, tendo como princípio que a escola é reprodutora das relações sociais (BOURDIEU, 2001) toma-se tal problema como sendo uma forma de adaptação do sujeito no ambiente escolar, ou seja, a herança cultural se apresenta como um ponto marcante na escola não sendo determinante do fracasso, mas promovendo este, que pode ser percebido como as diferenças entre as classes sociais que são reproduzidas dentro deste ambiente.

O discurso analisado por todo esse período nos levou a compreender que todos os outros processos são resultantes do fracasso, seja escolar, seja universitário. Neste sentido, traçamos uma figura (Figura 4) para poder demonstrar o que a análise de tais produções sinalizou.

FIGURA 4 – A evolução do discurso



Logo, a figura acima demonstra que o discurso percorreu uma lógica em que na verdade não há um problema gerador e sim uma série de problemas que juntos ou até mesmo separados resultam no fracasso. A problemática do fracasso nessas últimas duas décadas na verdade foi investigada sob várias vertentes, organizadas em 7 temas (gênero, posicionamento, trabalho infanto-juvenil, pedagógica, racial, política e evasão universitária) e 5 subtemas (sociológica; formação de professores, currículo, específicas

e metodológicas), levando a confirmação de que o fracasso não é um problema singular e sim plural.

Para nós o fracasso escolar está ligado à reprovação, mas não de uma forma onde exista apenas essa relação denotando causa e consequência, deve-se levar em consideração fatores externos (de posição, gênero, políticos) e internos (currículos, metodologias, discurso pedagógico, comportamento em sala de aula tanto do professor quanto do aluno e a entrada tardia) ligados ao ambiente educacional, seja ele escolar ou universitário.

Dessa forma, além das investigações analisadas, recorreremos também a órgãos de pesquisa tanto no âmbito nacional como internacional a fim de compreender em forma quantitativa a problemática do fracasso universitário.

3. UM DIÁLOGO SOBRE FRACASSO UNIVERSITÁRIO EM DADOS ESTATÍSTICOS

No sentido de construir uma visão mais abrangente sobre o problema do fracasso universitário, tendo como foco principal a reprovação, buscamos um aprofundamento mais amplo levando em consideração não só os dados que emergiram da revisão do artigos, dissertações e teses, mas também os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e da OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) de forma a evidenciar os fatores estatísticos que podem enriquecer nesta análise.

Percorrendo este caminho percebe-se que o discurso levantado por todos os autores elencados nos últimos 23 anos foi construído prioritariamente nas séries iniciais do ensino fundamental, este fato se dá pelo motivo de que foi recentemente que o governo garantiu a obrigatoriedade do ensino fundamental. Portanto, pode-se constatar que simplesmente a obrigatoriedade do acesso não era suficiente para assegurar o término dos estudos ficando evidente que, para além do acesso, era necessário assegurarem a permanência do aluno neste nível de ensino. Esta exigência pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no Título II que trata dos “Princípios e fins da Educação Nacional, em seu artigo 3º, inciso I, o qual discorre sobre as bases em que será ministrada o ensino, onde expressa que deve ser

obrigatória e assegurada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDB, 1996).

Esse fato justifica também o número reduzido de produções que se referem ao fracasso universitário, uma vez que a entrada no ensino superior não é obrigatória nem assegurada a nível governamental, pois em nenhum momento a LDB (96) normatiza o acesso e a permanência neste grau de ensino. Sendo assim, o ensino médio que tem assegurado seu acesso, é disponibilizado 85% pela rede Estadual, 12,7% pela rede Privada e ficando a rede Federal e Municipal com apenas 2,3% deste universo (INEP/2012).

Porém, como o INEP, PNAD e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) não fornecem os dados de concluintes do ensino médio e a última pesquisa feita nesse sentido no Brasil amarga 26 anos de conclusão, ou seja, foi realizada em 1987, o que se faz distante da realidade de hoje, a OECD tem os dados referêntes aos concluintes do ensino médio/secundário e os matriculados no ensino superior de vários países.

A tabela abaixo demonstra que no Brasil a falta de asseguração de acesso e permanência dos alunos no ensino superior leva aos baixos números de adesão a este nível de ensino, quando comparados a outros países.

Tabela 1 – Número percentual de alunos que atingiram os ensinos médio e superior

País	Concluintes do Ensino Médio 2010		Matriculados do Ensino Superior 2010	
	25 – 34 anos de idade	55 – 64 anos de idade	25 – 34 anos de idade	55 – 64 anos de idade
Japão	-	-	58%	29%
Turquia	-	-	-	-
Reino Unido	84%	65%	48%	30%
Coréia	98%	41%	65%	12%
Alemanha	87%	83%	28%	27%
México	41%	19%	21%	11%
EUA	89%	90%	42%	41%
França	84%	55%	43%	18%
Brasil	62%	35%	12%	8%
Portugal	62%	25%	25%	8%

Fonte: Organisation for Economic Co-Operation and Development - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, 2012.

Os dados da OECD demonstram que no Brasil 62% de sua população estudantil entre as idades de 25 a 34 anos são concluintes do ensino médio e que deste, dos que seguiram para o ensino superior apenas 12% ingressaram. A mesma realidade pode-se constatar em Portugal com números muito parecidos aos do Brasil. Mas o que está mais

explícito nestes dados percentuais é que em todos os países investigados pela OECD a diferença entre os alunos que concluem o ensino médio e os que ingressam no ensino superior se apresenta de maneira muito significativa, pois dos 62% dos concluintes apenas 12% destes prosseguem para o ensino superior. Destes países, a Alemanha apresenta a maior diferença de forma que 87% concluem o ensino médio e apenas 28% destes entram no ensino superior.

Estas diferenças se dão pelo sistema de acesso e permanência de cada país. Nos países europeus apesar do sistema de ensino ser público, os alunos precisam arcar com um pagamento anual que por mais que não representem os altos preços constatados no Brasil, muitas vezes é um fator excludente. Já os EUA não tem um sistema público de ensino superior, sendo todas as despesas custeadas pelos alunos.

É neste contexto de uma política que não assegura o acesso e a permanência com sucesso ao ensino superior, bem como observado o discurso construído por todos esses estudiosos ao longo dos últimos 23 anos, que inicialmente surgiu uma dúvida: se na verdade o fracasso não é um problema que caminha sozinho, então ele vai se compondo de outros que vão surgindo ao longo da história acadêmica do sujeito?

Logo, tal análise se enquadra perfeitamente na universidade, pois o fracasso não é um problema exclusivo da escola mesmo porque como observado por Bourdieu, (2001) esses ambientes são reprodutores das relações sociais. Então, abordar essa problemática do ponto de vista universitário é importante no sentido de que esse problema já se confirma com sendo uma preocupação, por mais que o acesso e a permanência na universidade ainda não tenham sido normatizados e nem garantidos. Como destaca Pereira (1997), o fracasso dos alunos universitários não mais se apresenta de forma tímida e sem importância sendo que este faz parte das preocupações governamentais, de forma que os índices de evasão dos acadêmicos chegam a proporções alarmantes.

Extrapolando um pouco se pode constatar que tais preocupações não fazem parte apenas do cenário brasileiro, mas se apresenta como um problema de ordem global e ainda de forma mais profícua pode-se afirmar que o fracasso está em evidência em países de todos os níveis culturais e econômicos. A OECD realizou um levantamento das taxas de titulação, ou seja, da quantidade de acadêmicos formados, onde o Brasil se encontra no mesmo patamar de países como Portugal, Itália e França, mas distante do Japão e da Turquia.

Tabela 2 - Índice de Titulação

País	Índice de Titulação
Japão	93%
Turquia	88%
Reino Unido	83%
Coréia	78%
Alemanha	70%
México	69%
EUA	66%
França	59%
Brasil	51%
Suécia	48%
Itália –	42%
Portugal	42%

Fonte: Organisation for Economic Co-Operation and Development - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, 2007.

Os dados levantados pela OECD são de certa forma alarmantes pelo fato de que se países como o Brasil tem 51% dos ingressantes nas universidades titulados todos os anos, temos outros 49% que fracassam por algum motivo atrasando ou abandonando o curso que se propõe fazer. Já Portugal apesar de não se encontrar muito distante do Brasil vive uma realidade mais alarmante com 58% de fracasso nas universidades a cada período de conclusão dos cursos. Tais situações trazem a tona perguntas como, o abandono desses alunos está classificado em qual tipo?⁹ O abandono se dá exclusivamente pelo fracasso? Apesar de estes dados refletirem uma média de titulação de todas as universidades em relação a todos os cursos que elas oferecem, qual/quais seriam os cursos que mais os alunos fracassam? E dentro de todos os cursos qual/quais seriam as disciplinas em que os alunos mais fracassam?

O fato de os dados levantados mostrarem de forma geral apenas o percentual de titulação de cada país, percebe-se ser mais uma preocupação ranqueadora do que realmente analítica, em que a preocupação não trás para o centro do debate o problema que leva ao fracasso universitário, dessa forma procurar virar do avesso e realizar uma

⁹ O abandono aqui discutido não é colocado como um problema único sem outros que em interface provocam a saída deste aluno da universidade. O abandono pode ser promovido por outros problemas, tais como: a reprovação, a exclusão, a troca de curso, entre outros. As investigações analisadas apontaram que a troca é uma forma de abandono, uma vez que esta leva a transferência do curso que o acadêmico se encontra para outro curso, o que de certa forma pode ter sido motivado por algum problema ou dificuldade encontrada.

leitura detalhada desses dados seria um instrumento de apoio (CARVALHO, 2001), pelo menos na contenção do fracasso.

Da mesma forma que conhecer os dados de maneira a se tornarem apoio na resolução ou na compreensão do problema, saber qual/quais cursos apresenta maior índice de alunos que fracassam, também pode proporcionar em uma taxa de titulação maior. Pois, ao se explorar o fracasso universitário diretamente nos cursos que apresentam altas taxas de abandono pode significar compreender afundo se o problema tem como centro a formação dos professores ou o currículo (ATAÍDE *et al*, 2006).

É nesta perspectiva, de analisar o(s) curso/cursos que apresentam as menores taxas de titulação, que Lobato (1985) realizou pela UFMA – Universidade Federal do Maranhão – o primeiro estudo que constatou o número de acadêmicos que evadem dos cursos de Física, Química e Matemática. Lobato aponta que já em 1978, o índice de abandono chegava a 70% nos cursos de Física e Matemática, se encontrando entre os mais altos, em relação aos 40% apontados no curso de Química.

Mesmo depois de trinta e um anos o que se observa não foi uma diminuição nos índices de abandono, pois dados recentes do INEP/2009 mostram como os índices do fracasso universitário expressados na forma de abandono cresceram neste período. Utilizando o método do cruzamento de dados e levando em consideração duas modalidades – bacharelado e licenciatura – observou-se o número de matrículas realizadas em 2006 e o de concluintes em 2009, podendo concluir que o número de evadidos apresentados foi de: Física (bacharelado) 90,86% e Licenciatura em Física 88,24%, Matemática (bacharelado) 89,31% e Licenciatura em Matemática 90,28% e Química (bacharelado) 88,66% e Licenciatura em Química 86,40% (PROCÓPIO E TIBALLI, 2012).

Conhecer qual/quais disciplinas apresenta maior índice de fracasso por parte dos alunos também se caracteriza como um importante instrumento para amenizar o problema, ou seja, assim pode-se fazer uso de metodologias inovadoras para tentar reduzir ao máximo o fracasso dos alunos nestas disciplinas (ALMEIDA, BARROSO E FALCÃO e GONZALEZ, 2001).

No entanto, os índices elevados de abandono em uma disciplina, ou seja, de reprovação pode ser a forma mais direta de se compreender o fracasso universitário, pois é nesta perspectiva que o contato como acadêmico, se expressa de forma clara.

Patto (1999) realiza uma divisão sobre as várias formas que a reprovação se apresenta, definida por meio da individualidade e de como cada aluno consegue aprender. Tais formas de reprovação só puderam ser concluídas pelo fato da autora ter levado em consideração o contexto histórico da sociedade de forma a considerar as mudanças sociais e a evolução dos modos de produção.

Tomando este caminho, a fim de que se possa realizar uma discussão sobre estes dois conceitos elaborados por Bourdieu, agregamos a eles o conceito de sujeito elaborado por Charlot, para posteriormente refletir sobre o conceito de mediação realizado por Vygotsky. Será portanto com base nestas concepções teóricas que a presente investigação pretenderá avançar na análise sobre o fracasso universitário tendo como foco os grupos de reprovados no curso de Física.

4. BOURDIEU E CHARLOT: DE OPOSTOS A COMPLEMENTARES

As perspectivas de Bourdieu e Charlot caminham sobre as mesmas origens. O primeiro centra seu discurso em uma ordem sociológica e o segundo amplia seus discurso utilizando uma origem psicanalítica, sociológica e didática, porém os dois centram-se no sujeito buscando explicações que ajudem a compreender o fracasso e como funcionam as estruturas sociais em que este sujeito está inserido, o que de certa forma deve-se considerar algumas discordâncias entre estes dois autores.

Apesar de Charlot tecer algumas críticas em relação à Bourdieu, adotar os dois teóricos em uma investigação sobre fracasso não inviabiliza nem tira o crédito desta união, na verdade complementa e enriquece o debate sobre fracasso, pois Charlot (2005, p. 91) compreende que Bourdieu deveria colocar o “significado antes da competência”, ou seja, Charlot evidencia que a escola só fará sentido no mundo do aluno quando este der significado a ela. E ainda para Charlot o sujeito é sujeito porque ele é uma “síntese humana singular construída numa história” (2005, p. 91) e não o resultado das influências que ele sofre em grupo.

Charlot ainda aponta que o Habitus trabalhado por Bourdieu deveria “ser visto como um conjunto de disposições psíquicas” (2005, p. 91), ou seja, o psiquismo aqui levantado por Charlot não se refere ao sujeito e sim a posição.

É por isso que entendemos que conhecer o sujeito dessa investigação, que aqui se transcreve como o acadêmico do curso de Física, de forma a evidenciar o fracasso escolar que ocorre em um espaço específico, que é o universitário, na visão de Charlot, é compreender como essa batalha se dá nesse espaço entre os alunos e entre os professores e os alunos, bem como, compreender que disposições o sujeito usa para se manter nesse campo, o que para tal recorreremos à visão de Bourdieu.

Antes de se aprofundar no fracasso universitário é necessário conhecer como as teorias de Bourdieu e Charlot podem interagir, bem como qual ou quais são os conceitos que permeiam e tentam explicar essa problemática. Assim, perceber em que direção aponta o consenso no meio acadêmico e de que forma se estrutura esse problema teoricamente serve para alinhar todo o referencial teórico e toda análise realizada nesta investigação.

Entretanto, se a maioria das investigações sobre fracasso escolar aponta para problemas que se desenvolvem levando em consideração as vertentes sociais, significa que este merece uma análise pautada em origens sociológicas. Desta forma, trazer Bourdieu para um diálogo que clarifique o fracasso universitário e ao mesmo tempo envolver Charlot na tentativa de construir o sujeito que sofre diretamente as ações relacionadas a esse problema é uma das maneiras de expor e compreender o porquê tanto se fracassa no ensino superior, pois há cursos em que os acadêmicos fracassam mais do que em outros (ATAÍDE *et al*, 2006) como no caso do curso de Física.

O debate sobre o fracasso universitário de alunos relacionados diretamente ao curso de Física precisa contar com uma discussão que permeia as ciências humanas, onde a relação entre o sujeito e o meio se acentua. Portanto, é nessa tensão entre sujeito e o meio que a compreensão sobre pesquisa, campo científico e as relações de poderes que nele estão inseridas, sujeito, neutralidade, bem como as lutas que se desenvolvem nesse ambiente, os interesses, as estratégias e mesmo o lucro, podem se tornar potencializadores do fracasso.

Tal debate traz a tona reflexões das mais variadas vertentes, uma dessas encontra-se no campo da sociologia tradicional que tem como resposta não uma, mas várias opções, ou seja, podemos citar Durkheim (1990) ao discutir a ação da sociedade sobre o sujeito e Weber (1992) que parte do sujeito para compreender por meio da sociologia a ação deste.

Portanto, a relação sujeito e fracasso universitário podem ser compreendidos ao se traçar uma linha que permite a compreensão do sujeito e a sociedade (BOURDIEU, 1983). Como determinação em seus trabalhos Bourdieu (1983) centra os agentes em seus locais enquanto compreende a posição das estruturas o que de certa forma o autor provoca uma relação harmoniosa entre a abordagem estruturalista e fenomenológica.

Assim, foi a partir destas determinações que Bourdieu chega ao que se pode reconhecer como sendo um dos pontos mais importantes de seu trabalho, a profunda crítica que ele faz a Universidade e aos meios científicos. O autor chega a tal posição quando começa a dialogar de forma profícua com a produção científica, ou seja, de que interesse e valores o pesquisador parte. Será que ele parte de uma idéia de colaboração para o avanço da ciência ou da autopromoção? E se isso acontece que valores estão envolvidos que dizem que tal produção seja ou não considerada científica? Que esta seja ou não do interesse de um campo científico para a promoção da ciência e não de seu produtor?

Com tudo isso Bourdieu na verdade faz vir à tona a relação de poder e dominação que existe no campo científico deixando claro que a idéia de uma ciência neutra não existe. Levando esses fatos em consideração, o autor afirma que o "universo da mais pura ciência é um campo como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros." (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Sendo assim, na concepção de Bourdieu não há dissociação no campo científico de seus valores e de suas representações, de forma que a produção científica objetiva a obtenção de um capital, enriquecendo o sujeito pesquisador. Bourdieu (1983) evidencia ao se tratar de tal capital que esta idéia está permeada por uma série de disputas que permitem a consolidação, mesmo que temporária, das hierarquias entre os cientistas produzindo assim diferentes instituições. Pois, esses sujeitos ao digladiarem por reconhecimento, que se dará por meio de suas produções, possibilitam conseguirem a desejada autoridade de forma a serem seguidos, o que acaba por agregar prestígio e reconhecimento às instituições que a eles estão afiliados.

Sob esta ótica, pode-se afirmar que a escolha dos temas e dos métodos utilizados pelos pesquisadores parte de um determinado interesse, seja do produtor ou da própria pesquisa. Portanto, não há estudos feitos sem uma escolha de estratégias e investimentos com o intuito de acumular o capital e de “obter lucros simbólicos” (BOURDIEU, 1980, p. 209).

Logo, no interior do campo científico pode-se observar a formação de mais dois campos: primeiro o campo de forças que pode levar aos sujeitos inseridos a uma forma de dominação e submissão e segundo um campo de lutas de forma que o sujeito luta por posições e que permite modelar toda sua estrutura, conforme a mobilidade ocorre entre estes, ou seja, a disputa pela autoridade científica dentro deste espaço (campo científico).

Todo este embate discutido por Bourdieu chega a ser constrangedor aos sujeitos envolvidos, mas não se reduz ao campo da universidade e do papel do pesquisador atingindo também a própria sociologia, pois o autor aponta que “esta tem um cunho crítico de forma a se definir como uma ciência em posição crítica” (BOURDIEU, 1998, p. 20).

Toda essa polêmica se dá pelo fato de a sociologia se concentrar em uma posição de explicitar fatos e relações que nem sempre estão evidentes, ou seja, relações de poder, pontos nada expostos em uma realidade social de forma a provocar alguns conhecedores. Dessa maneira, percebe-se que a sociologia tem por essência o conflito. De certa forma, esta ciência leva seus próprios estudiosos a entrarem em um dilema, ao tornarem o mundo por eles estudado mais marxista e menos platônico ao apresentar de forma crua as opressões e hierarquias causadas pelas estruturas e também os privilégios sustentados pelos dominadores destas estruturas.

De certa forma, Bourdieu (1983) afirma que o cientista deve ter apenas um interesse: de revelar o que se encontra censurado por ter o compromisso de produzir um discurso verdadeiro. Somente assim, este sujeito pode abordar questões mais epistemológicas às ciências sociais inteiradas ao conhecimento e as influências produzidas sobre este.

Este debate realizado por Bourdieu compreende o fato de que o estudo de um pesquisador reflete sua percepção e sua posição diante da realidade observada, sendo que ao se tentar explicitar e analisar uma realidade, esse estudo irá evidenciar a percepção que a teoria apropriada por este evoca, não sendo diferente no tratamento dado aqui ao fracasso do acadêmico no curso de Física. Desvelando mais essa idéia do fracasso universitário é necessário compreender a representação do mundo social, de maneira que ela seja mais verdadeira e apresente mais seus conflitos revelados. Sendo assim, é necessário superar falsas dicotomias como as existentes entre os terrenos do

estruturalismo e da fenomenologia, ou seja, é justamente nas oposições entre as teorias ou entre os autores que se encontram a unidade da sociologia (BOURDIEU, 1990).

Assim, pode-se compreender que opor teorias e autores significa limitar a produção da verdade ou mesmo agarrar ao dogmatismo de forma religiosa sem ter condições de assumir uma posição puramente científica. Por isso, partilhar da visão de Bourdieu ao afirmar que, quando se permite o diálogo entre autores que estão sugeridos como antagônicos, isso não significa operar falsas sínteses, mas sim realizar a comunicação de teorias que parecem opostas (BOURDIEU, 1990).

Portanto, evidencia-se que Bourdieu assume este fato como não sendo uma produção da ciência, mas sim uma posição que pode ser tecida de forma incorreta pelo pesquisador, levando-o a produzir resultados nada satisfatórios. Deve-se atribuir aos debates sobre capitais, as tensões e batalhas existentes entre as correntes teóricas onde cada uma tenta impor sua legitimidade. Logo, compreender que quando se trata de analisar pelo prisma da verdade a realidade social, sem medo de desvelar o que está entre a hierarquia e a opressão, as idéias de Bourdieu não soam como verdade absoluta, pois qualquer pesquisador ao ter como campo de pesquisa a realidade social, nesse caso um problema que faz parte dela tal como o fracasso universitário, pode se deparar com infinitas possibilidades, ou seja, tal pesquisador não conseguirá traçar definitivamente suas considerações.

E é neste ponto que se deve considerar a importância de perceber que o mundo real oferece infinitas possibilidades e de que, ao se pesquisar, estas contribuições científicas são limitadas e os conceitos não atingem um *status* definitivo. Por esse motivo, Bourdieu (1990) considera que os conceitos devem sempre ser colocados de forma aberta. Esta lógica leva ao pensamento de que se o pesquisável é a realidade social, então, as ciências sociais não reúnem modelos que as expliquem plenamente, por causa de sua complexidade, em oposto as ciências naturais que necessitam de modelos para explicar o seu objeto, sendo este o caso da Física.

Dentro desta perspectiva, Bourdieu (1983) devolve o agente social e as estruturas ao seu lugar, além de explicitar que a vida não é moldada inteiramente pelas estruturas sociais, evidenciando o conceito de “habitus”, ou seja, por mais que as estruturas tentem controlar as condutas dos sujeitos, estes podem em uma determinada situação agir de forma nada ortodoxa. Assim, observa-se o sujeito que age sob as

estruturas do meio acadêmico que pode ter o seu fracasso provocado por elas ou por ele mesmo.

Desta forma, o fracasso universitário dos alunos do curso de Física, mais do que um problema institucional, chega a ser um problema social, sendo que, o elevado número que retrata a inconclusão do curso leva à falta de professores nesta área. Assim, compreender as idéias de “campo” e de “habitus”, da forma que Bourdieu acabou desvelando¹⁰, se faz essencial para o entendimento do fracasso.

4.1 “CAMPO” UMA POSSÍVEL LOCALIZAÇÃO DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO

A compreensão de “campo” nos remete diretamente à perspectiva de Bourdieu, uma que para o autor, o “campo” é o local organizado em que sujeitos procuram manter suas posições ao mesmo tempo em que outros tentam obter estas posições para si, ou seja, uma luta entre dominantes e dominados¹¹ pela mobilidade dentro de um espaço. O “campo” determinado para Bourdieu (1990), não se resume apenas ao científico, mas a qualquer um que possua características peculiares onde seus agentes disputam por posições e lucros, determinados por suas particularidades.

Sob esta perspectiva, de que o “campo” não se resume apenas ao científico, se concentra o fracasso universitário, que não pode ser determinado em apenas um lugar, seja ele espacial ou não, pois para além das relações de disputa existentes no espaço científico, existem também estas disputas fora do ambiente universitário, que devem ser levadas em consideração. De certa forma, a pluralidade do problema se dá pelo fato de ele não se concentrar apenas em um “campo”, o que se evidencia ao se perceber que o sujeito não pode ser observado, analisado por partes e sim da maneira mais completa.

Então, os campos podem ser entendidos como um espaço onde a luta pela autoridade, seja ela científica ou de qualquer outra natureza, ocorre. E para que isso ocorra deve-se ter em conta as relações de força entre os sujeitos e de como estes compreendem o mundo e da forma que se comportam nele. Devemos compreender também que a luta não se resume na busca pelo domínio e pelo fato de ocupar posições

¹⁰ Bourdieu constatou a existência de uma teia entre estes dois conceitos que os tornam de certa maneira indissociáveis. Teia esta, que se determina pela ligação entre o sujeito e as estruturas sociais.

¹¹ Esta ideia de sujeito é partilhada por Charlot na obra “A relação do Saber”(2005).

que dêem privilégios, mas a de poder repartir o capital oriundo do campo a qual o sujeito pertence.

Se pensarmos no campo científico podemos aferir sobre a dependência deste em relação a outros campos, pois serão mais ricas as produções dos pesquisadores quanto maior for as influências destes por outros campos, ou seja, quanto mais capital ele tiver acumulado em outros campos, maior será a possibilidade de um pesquisador ocupar posições de destaque no campo científico.

Por este motivo, a investigação sobre fracasso universitário não pode contemplar apenas o espaço acadêmico, observar, avaliar, inferir e analisar o problema levando em consideração suas várias vertentes que se evidenciam em campos diferentes do científico, proporciona seu vislumbamento mais completo. Assim, conhecer a realidade do acadêmico, que fracassa, em outros campos pode enriquecer e proporcionar uma nova interpretação do problema. Portanto, para Bourdieu (1990) o sujeito só se envolve em lutas referentes ao seu campo pelo fato de que existe a necessidade de se redistribuir ou até mesmo tomar posse do capital característico daquele campo.

Sendo assim, tais sujeitos digladiam por posições levando esse campo a ter uma mobilidade entre os dominantes e os dominados de forma que essa mobilidade só ocorre se o sujeito que a deseja tenha adquirido capital suficiente, ou seja, tenha efetuado os investimentos necessários por um longo tempo e que possa utilizá-los para reclamar sua posição nesse campo.

Portanto, como na realidade social o capital característico de cada campo é distribuído e acumulado de forma desigual, levando em questão uma série de particularidades inerentes ao sujeito e as estruturas, pode-se dessa forma propiciar o fracasso universitário. Por este motivo, o sujeito que deseja acumular o máximo possível de capital deve elaborar estratégias de luta para que possa atingir seus objetivos (acumulo de capital e a ocupação de posições de destaque). Desta mesma forma pode-se aferir que os sujeitos que já se encontram nessas posições desejadas tendem a construir estratégias que garantam sua permanência em seus postos de domínio (BOURDIEU, 1983).

É necessário evidenciar que são justamente os oponentes dos dominantes na luta pelas posições dentro de cada campo que os mantêm em seus lugares, pois o embate entre os grupos de dominantes e dominados permite o enriquecimento e maior acúmulo

do capital. Esse fato não quer dizer que a mobilidade das posições não aconteça mantendo assim um acadêmico em situação de fracasso permanente, mas que o capital de um campo sempre pode ser ampliado e modificado.

Porém, o que se pode perceber é que a crise deve ser de certa forma controlada, pois os acadêmicos que se encontram em situação de fracasso e que desejam assumir outra posição não pretendem modificar totalmente as normas inerentes a cada espaço o que poderia causar o fim do campo a que tais sujeitos pertencem.

Partindo de Bourdieu, intui-se que na verdade o que os sujeitos dominados de cada campo pretendem é atingir um grau de destaque, por meio do prestígio e do reconhecimento e não modificar as normas internas que mantêm o campo a qual ele pertence em harmonia. Desta forma, pode-se perceber que toda essa luta existente dentro do campo nada mais é do que o evidenciamento das convicções dialéticas, ou seja, enquanto houver uma resistência por parte dos dominados haverá uma tensão que propiciará a constituição destes campos.

Logo, os campos por serem lugares que constituem essas tensões, seja para manter uma posição ou por migrar de posição, dá lugar ao aparecimento de problemas como o fracasso universitário, pois é justamente nesse ambiente que o meio social se reproduz (BOURDIEU, 1983). Assim, ir mais além à obra deste autor e ter como suporte o conceito de “habitus” para poder explorar mais o fracasso universitário se faz necessário.

4.2 “HABITUS” AS TENSÕES E AS RELAÇÕES CULTURAIS DA QUAL PODEM SURGIR O FRACASSO UNIVERSITÁRIO

A investigação dos sujeitos e das estruturas que compõe a sociedade é elucidada por várias abordagens, uma delas, a estruturalista, na qual a estrutura social tem importância em detrimento do sujeito. Já a fenomenológica coloca o sujeito no centro da discussão levando em conta as representações e as interações que acabavam por desempenhar uma função relevante na manutenção e até mesmo na construção das estruturas sociais.

Porém, não é prudente descartar completamente as idéias dos estruturalistas, principalmente ao que diz respeito às estruturas simbólicas, pois para Bourdieu (1990) a

formação das estruturas mentais não se daria pela influência que o sujeito sofre das estruturas sociais.

É justamente, nesse ponto que Bourdieu reintroduz o conceito de “habitus”¹². Este conceito primeiramente representa uma tentativa do autor em realizar uma análise mais detalhada entre o estruturalismo e a fenomenologia, ou seja, compreender de que forma seria possível trabalhar com as duas abordagens, em relação à realidade social em que o sujeito e as estruturas assumissem seus lugares nesta.

O “habitus” não age como produto determinante ou determinado, mas na interação das esferas do sujeito com a realidade social, seja este individualmente ou em grupo. Sendo assim, ao se olhar esta interação em grupo demonstra a preocupação de se perceber que a formação das estruturas mentais depende, mesmo que não diretamente, das sociais. Pois a interação nos moldes marxistas se faz presente na forma em que o sujeito se comporta em sociedade.

Portanto, pode-se aferir que o “habitus” é responsável por nos ajudar a construir nossas condutas e ações, as quais teremos perante o mundo. Já que:

“Se é verdade que a relação que o indivíduo mantém com a escola e com a cultura que ela transmite é mais ou menos “desembaraçada”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “tensa” ou “dramática”, segundo a probabilidade de sua existência no sistema, e se saber, por outro lado que em seus veredictos o sistema de ensino e a “sociedade” levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o habitus – esse princípio gerador e unificador de condutas e de opiniões (...)”. (BOURDIEU, 1982, p. 170).

Percebe-se que a conduta do acadêmico em situação de fracasso universitário e as opiniões que ele pode expressar seguem determinados padrões, com isso não quer se dizer que estes sejam definitivos e sim que tais normas são internalizadas e seguidas mesmo que despercebidas. Nessa situação o acadêmico como indivíduo ou em grupo destes não se encontra mecanizado, pois a qualquer momento ele pode responder a determinadas situações de forma inusitada, em que não haja registro anterior. Ou seja, o acadêmico não se caracteriza como um reflexo dos condicionamentos sociais, sendo este, dinâmico nesta relação (BOURDIEU, 1982).

¹² Este conceito, velha idéia da escolástica, que já havia sido empregado por autores, como Marcel Mauss, Emile Durkheim e Max Weber, ocupa lugar central na obra de Bourdieu, pois a noção de “habitus” se caracteriza como um conceito aristotélico, que possibilitaram ao autor repensar no objetivismo do estruturalismo e no subjetivismo da fenomenologia (BOURDIEU, 1990).

Assim, percebe-se que a proposta de Bourdieu com relação ao conceito de “habitus” tem sua origem nas regularidades e não nas determinações de causa e efeito. Desta forma, o “habitus” nos dá a condição de se elaborar preventivamente nossas condutas dando a resposta satisfatória ou não a uma dada situação ou circunstância. Portanto, nos tornamos hábeis em construir estratégias que nos propiciem a compreender melhor as estruturas simbólicas.

Com a ajuda dos conceitos de “campos” e “habitus” pode-se localizar e compreender as relações de conduta com o meio, enriquecidas com o capital que cada acadêmico pode desenvolver ou receber de seu campo de origem e de outros. Porém, precisa-se caminhar um pouco mais para compreender o fracasso universitário, pois reconhecer o ambiente acadêmico como local em que o problema do fracasso se expressa de forma mais evidente e as tensões que ele causa não é o suficiente. Deve-se compreender quem é o sujeito que se apresenta como acadêmico e suas relações com este “campo” e o “habitus” recorrente do meio universitário.

4.3 O “SUJEITO” CONFIGURADO EM ACADÊMICO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO UNIVERSITÁRIO

Inicialmente, antes de se explorar o conceito de sujeito, necessitamos compreender como Charlot explora a relação com o saber, uma vez que compreende que o saber para acontecer no sujeito deve ser seu objeto do desejo. Ou seja, o desejo de saber é que impulsiona a vontade e o desejo de aprender algo ou alguma coisa, permitindo assim que o sujeito enriqueça o seu patrimônio humano na medida em que também se relaciona com outro (Charlot, 2005).

Para Charlot (2005, p. 40) faz-se necessário compreender o sujeito em sua singularidade uma vez que é construído por sua própria história e pelas atividades que realiza sozinho ou em grupo. Para o referido autor a sociedade não deve ser analisada tendo somente como ponto de partida as posições sociais. Enquanto que para Bourdieu (1980) todo esse conjunto de relações é unido à estrutura de relações de classes que só ocorre por meio da integração da linguagem com a cultura. Dessa forma, a linguagem, a cultura e o saber, permitem-nos compreender o reflexo da problemática da desigualdade social no ambiente escolar, ao promover um vínculo entre o sistema escolar e as classes

sociais. O que para o autor essas tensões podem ser amenizadas quando trabalhadas juntamente a linguagem, a cultura e o saber.

A dimensão didática para Charlot (2005) permite mudanças de difícil realização, uma vez que não se percebe como fazer com que a escola deixe de ser um mecanismo de reprodução da sociedade atual. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito seja estudado na sua completude e não de forma isolada levando em consideração sua história, a cultura, sua integração com o mundo ao qual pertence e o sentido que a relação existe entre esse conjunto. O que possibilita assim, compreender a relação com o saber.

Dentro dessa perspectiva, o autor discute que o saber não é um conceito que está subjugado à didática e sim um conceito que permite traçar um novo olhar sobre a didática, o que ele defende ao definir que “não há saber senão em uma relação com o saber” e que o “sujeito não é dado, ele é construído e conquistado” (CHARLOT, 2005, p. 44). Portanto, Charlot (2005) define que a relação com o saber é a relação com o mundo e tudo que envolve essa aproximação. A atividade no e sobre o mundo, a linguagem, o tempo, com o outro ou consigo mesmo de forma a aprender em situações diversas.

Assim, entendemos ser importante trazer para este debate Charlot com sua idéia de sujeito, uma vez que, o sujeito que é essencial para o investigador, é normalmente um sujeito que apesar de dominado resiste à dominação de forma a não negar seus desejos e interesses com a intenção de modificar o mundo que o cerca em função de suas vontades (CHARLOT, 2005).

Desta maneira o sujeito pode ser dominado, mas se recusa o ser de forma passiva, não se submetendo, porém não esquece que é dominado e nem que é sujeito. Um sujeito que partilha de um mundo com outros sujeitos semelhantes que são capazes de transformar o mundo. Portanto, é justamente essa condição que permite que o sujeito seja educado e se aproprie do seu mundo construído por si mesmo.

Nesse sentido, o sujeito em situação de fracasso universitário apresenta uma relação com o saber, na qual expressa desejos próprios interligados com o mundo social permitindo a este ser ativo e integral na sociedade. O qual para Charlot (2005) este apresenta um conjunto de relações consigo, com os outros e com o mundo, ou seja, se compõe por meio de processos psíquicos e sociais.

Sendo assim, considerando o conhecimento como sendo o resultado de experiências pessoais do sujeito com os demais sujeitos que compõe o mundo, percebe-se que o saber é criado por meio dos confrontos com outros sujeitos, o que permite que esse saber se torne útil a outros, pois não há saber consensualmente aceito sem ser debatido (DRIVER *et al*, 1999).

Assim, o sujeito e o saber são idéias extremamente anexadas e que influenciam a atividade e a relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Todo esse processo se dá por meio da relação com o tempo e com a linguagem (VYGOTSKY, 2007), ou seja, aprender está relacionado com a linha do tempo na qual o sujeito vive. O aprendizado se dá de acordo com a história do sujeito, sendo esta ditada pela comunidade, pela sociedade em que este relaciona e se desenvolve. Também se dá por meio da relação mediada com quem ensina, dentro ou fora do espaço formativo. Este espaço se concretiza como o “campo” de Bourdieu onde o fracasso universitário tem sua expressão mais evidente.

Partindo dessa premissa compreende-se que, para que haja sujeito-acadêmico necessita-se existir uma relação com o saber desse com o mundo e com o outro. O que nos permite observar que essa relação se dá de forma social e que esta só acontece por meio de um universo simbólico (VYGOTSKY, 2007), sendo que a construção dos significados desse universo simbólico é que permite o contato do sujeito com os outros e com ele mesmo.

5 VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Seguindo essa idéia de um sujeito inserido no meio acadêmico e a sua relação com o saber, com o campo e o “habitus” adquirido, nota-se a necessidade de se discutir o universo simbólico e muitas vezes próprio deste ambiente. E é justamente neste contexto que Vygotsky entra, ao propor um entendimento utilizando a psicologia e apontando que ela é capaz de esclarecer as funções psicológicas superiores do ser humano. Vygotsky sustenta que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos indicossíveis, sendo assim um processo de interiorização dos sentidos construídos, partindo do contato com pares mais experientes que vão contribuir para o seu amadurecimento, bem como o seu desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2007), nesse sentido defende a importância da relação entre pares que tenham experiências diferentes no sentido dialético. Buscando conhecer a construção e desenvolvimento humano, Vygotsky define conceitos que possibilitam agir sobre o processo de aprendizagem na interação com o outro e mecanismos que auxiliem o sujeito a interagir. Estes conceitos são o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), instrumentos, signos, sistemas simbólicos, representação mental, cultura, mediação e interação social.

Com esta proposta, Vygotsky passa a considerar não somente o desenvolvimento de um sujeito, mas o de todo o seu coletivo. Nota-se que Vygotsky preocupou-se em compreender o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, reconhecendo a importância da interação mediada entre sujeitos para que haja o desenvolvimento das funções mentais superiores contribuindo assim, para a compreensão do processo de aprendizagem.

Vygotsky (2007) aponta que o ambiente interfere na aprendizagem do sujeito, assim, para estudar o ambiente universitário de forma a compreender como esse age sobre ele e a interação entre os personagens determinantes desse espaço também é necessário que se compreenda que é na relação mediada por signos e instrumentos que ocorre a aprendizagem.

Como o ambiente universitário e cada um de seus cursos são ricos de uma linguagem específica e composta por símbolos e significados que dependem de uma cultura própria para sua compreensão e aprendizagem, trazer Vygotsky para a discussão sobre o fracasso universitário unindo às premissas de Bourdieu e Charlot do “Habitus” do “Campo” e do “Sujeito com sua relação com o saber” é mais um reforço para se compreender como esse sujeito universitário se comporta nessa sua jornada.

Logo, esse sujeito que se reveste de acadêmico do curso de Física em situação de fracasso universitário fundamenta seu saber por meio da relação dos sistemas simbólicos com o mundo, criando uma linguagem própria, ou seja, do capital característico determinado por cada campo.

Entretanto, se este acadêmico não se apropria do capital característico de cada campo em que ele faz parte ou passa por ele, pode estar fadado ao fracasso universitário. É justamente nesse ponto que se faz necessário conhecer a realidade do

campo da Física, também carregado de valores culturais próprios e de uma realidade social, bem como um capital característico.

Neste contexto é preciso perceber o “habitus” do acadêmico, verificando se este conceito se evidencia no problema do fracasso universitário. Então, realizar um levantamento estatístico utilizando autores que se complementam como suporte para uma análise sobre o fracasso universitário se faz possível e intrigante para a nossa compreensão sobre o fracasso de acadêmicos que, ao cursarem disciplinas como a Física e o Cálculo, apresentam os mais altos índices reprovação.

C
A
P
Í
T
U
L
O
2

“Diante do quadro da diferenciação das ciências entre ciências da natureza e ciências do homem, há enormes lacunas que requisitam investigações apropriadas e isentas do partidarismo corriqueiro e da disputa pela maior e mais perfeita validade epistemológica. Antes de fazer defesas em prol de uma das facções é preciso indagar radicalmente acerca da constituição que nos habilita a formular proposições e a inferir juízos e a produzir conceitos de qualquer natureza ou espécie. Esse movimento de indagação é contrário a qualquer separação entre quantitativo e qualitativo, objetivo e subjetivo, mente e corpo, pois a separação é uma construção cultural e o que se quer saber diz respeito à totalidade vivente que cada um de nós abriga, independentemente do grau de compreensão e da explicação que se possa vir a alcançar em qualquer movimento de atualização dos dados imediatos da consciência.”

(MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009, p.20)

PARTE I

Estudo Geral

O CAMINHO PERCORRIDO

É necessário explicitar que o capítulo apresenta dois estudos o *preliminar* e o *principal*, no qual o primeiro descreve as etapas que foram realizadas para a construção do instrumento de coleta de dados, um questionário, com o objetivo de levantar as condições sociais, culturais e acadêmicas que envolvem o discente do curso de Física em situação de fracasso e permanência. O segundo se consolida com a aplicação do questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas, tabulação dos dados e apresentação sócio-demográfica, bem como a utilização de técnicas estatísticas para a construção das categorias de trabalho que servirão para o entrelaçamento com as categorias de análise apresentadas no terceiro capítulo e fundamentadas pela discussão dos teóricos apresentados no primeiro capítulo.

Portanto, neste capítulo o caminho percorrido foi o metodológico, que teve vários objetivos, sendo entre eles o primeiro, o de esclarecer a importância e viabilidade de uma investigação que seja ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, reconhecendo que a escolha deste caminho não trás prejuízo a uma produção científica na área de educação. Na verdade o que pode ser observado é que cada vez mais vem se incorrendo no uso de métodos como esse na interação de duas áreas como as que aqui se cruzam, a Educação e a Física.

O segundo objetivo foi o de demonstrar como a investigação surgiu às razões e os motivos que se transcreviam no problema e nos objetivos geral e específicos. Dar um sentido a como se compôs e se organizou as condições sociais, culturais e acadêmicas que de certa forma são um dos pilares desta investigação por meio da consulta a outros investigadores que partilham do mesmo caminho.

Já o terceiro objetivo deste capítulo foi o de levar o leitor a possibilidade de compreender como e de que forma surgiu o questionário que coletaria os dados para a investigação do problema. De certa forma, os estudos normalmente apenas apresentam os dados e colocam em anexo o instrumento de coleta de dados sem justificar e fundamentar a construção de tal, esse caminho metodológico dará a possibilidade de diálogo entre as áreas mais quantitativas com a área da educação, não confirmando que esta área não possa trabalhar com investigações quantitativas.

Por último, a apresentação da caracterização da amostra teve como ponto central uma exposição separada, por dois motivos um por ter sido coletada em dois países,

Brasil e Portugal eram necessários que se tivesse certeza de que por meio da caracterização essas realidades não seriam tão discrepantes e o outro é que apesar da investigação não ser de cariz comparativo, conhecer as características locais de cada grupo ajuda a compreender e a aprofundar na análise dos resultados incorrendo em erros menores.

Desta forma, optou-se por deixar a apresentação e análise dos dados para o capítulo III onde se desenrolará a análise utilizando categorias de análise apresentadas tendo como suporte teórico as idéias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky. Acredita-se que uma proximidade dos resultados com análise aos olhos do leitor deixa mais compreensível a discussão que será apresentada e mais, cumprindo com uma das idéias centrais desta investigação que é a associação do quantitativo com o qualitativo.

**METODOLOGIA
GERAL DA
PESQUISA**

PARTE II
ESTUDO
PRELIMINAR

AS CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ACADÊMICAS: EM BUSCA DE UMA VISÃO MAIS APROFUNDADA DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE FÍSICA

1. METODOLOGIA

A formação de profissionais docentes na área da Física tem se apresentado como uma tarefa difícil de ser efetivada e acaba por se revelar complexa e multifacetada, também por apresentar um elevado índice de fracasso (LOBATO, 1985; HAMBURGER, 1986; PRADO, 2001 e MELO, 2004), justificando assim uma investigação que permita a compreensão e interpretação dessa problemática.

A falta de um instrumento de investigação que permitisse levantar as condições sociais, culturais e acadêmicas que podem levar ao fracasso universitário, revelou a necessidade da construção de um questionário que permitisse obter a percepção de como os diversos sujeitos envolvidos nessa investigação “dão sentido e vivenciam os acontecimentos” (FERNANDES, 2011), bem como quais são condições que mais poderiam influenciar ou agravar o problema do fracasso universitário.

Neste cenário, o problema da investigação, incide sobre **quais as condições sociais, culturais e acadêmicas caracterizam os grupos de acadêmicos do curso de Física que encontram-se em situação de fracasso escolar e de permanência?**

Para chegar ao resultado recorreu-se a um estudo de natureza tanto quantitativo quanto qualitativo, o qual permitisse realizar duas análises: uma que utilize o método estatístico, que incorre em um modelo das ciências sociais, dessa forma para Ramos (2009,p. 9) o investigador “interessado em avançar a teoria geralmente se interessa mais em desvendar as relações entre o conjunto de variáveis do que em representar toda uma população”, outra que utiliza o método qualitativo onde os investigadores “estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo do objeto de estudo que implique numa melhor compreensão do fenômeno” (NEVES, 1996, p. 2).

O método qualitativo se enquadra no *estudo preliminar* no momento em que se utiliza Bardin para realizar a análise de conteúdo das respostas dos questionários aplicados com o objetivo de se criar as questões do questionário do *estudo principal* com a escala likert

de 6 pontos, deste, utilizou-se o método quantitativo para se realizar a discussão dos resultados.

Assim, o método utilizado aqui se revela como sendo uma combinação do qualitativo com o quantitativo denominado “triangulação sequenciada” (MORSE, 1991, p. 120). Este método consiste em uma investigação em que primeiro se utiliza as etapas da metodologia qualitativa para depois complementá-las pela quantitativa. Desta forma, a combinação desses pode levar a uma série de benefícios que para Duffy (1987) se apresentam da seguinte forma.

Figura 5 - Benefícios no uso da Triangulação Sequenciada



Fonte: Figura construída baseada nas teorias de Duff, 1987.

Portanto, com a linha metodológica da investigação definida sabe-se que neste cenário descrito anteriormente, ao se coletar os dados e utilizar o método estatístico pode-se ter contato com as mais diversas variáveis e seus cruzamentos possibilitando desvendar um maior número de padrões do pensamento e do comportamento social.

Nesta perspectiva, para chegar aos caminhos que levem a uma resposta satisfatória e não definitiva, recorreu-se a um estudo de natureza exploratória e de campo, de forma a permitir explorar de maneira mais aprofundada o problema do fracasso universitário especificamente entre os alunos do curso de Física, no Brasil e em Portugal, propiciando conhecer melhor as condições sociais, culturais e acadêmicas que preponderam entre estes.

Após a explicitação do caminho da investigação apresenta-se o objetivo geral deste estudo, o qual denominamos de *Estudo Preliminar*, que foi o de construir um instrumento que proporcionasse conhecer as condições sociais, culturais e acadêmicas entre os acadêmicos do curso de Física. Para tal, foi necessário, como objetivo específico, verificar quais e quantas condições sociais, culturais e acadêmicas preponderavam entre os acadêmicos deste curso.

Sendo assim, como o estudo é exploratório e de campo, o *estudo preliminar* foi realizado, tanto no Brasil como em Portugal, para que se pudesse chegar ao questionário responsável por coletar os dados e dar uma visão mais abrangente do problema do fracasso universitário.

Para a construção do questionário foi primeiramente construído um questionário preliminar com a intenção de perceber o que levava os acadêmicos do curso de Física a fracassarem no curso, para que, por meio destes dados, pudesse ser delineado o instrumento de pesquisa, assim como quais questões fariam parte deste.

Este primeiro instrumento (apêndice II) responsável pela estruturação do questionário que possibilitou a coleta de dados tanto no Brasil quanto em Portugal é formado por duas etapas: uma de caracterização sócio-demográfica com as seguintes questões fechadas: idade, sexo, estado civil, formação acadêmica, número de membros do agregado familiar, escolarização dos membros da família, se é trabalhador estudante ou não, tipo de escolas frequentadas, se possui alguma outra formação no ensino superior, se já desempenham a profissão de professor, nível de escolaridade dos pais, ocupação dos pais .

Já a segunda etapa foi composta por 5 perguntas abertas, que inquerem sobre as principais razões pela escolha do curso, a problemática do aprendizado relacionado a esta ciência, as estratégias de aprendizagem, a compreensão que o acadêmico carrega sobre este campo do conhecimento e fatores que podem levar ao fracasso.

Quanto ao procedimento adotado pode-se inferir que o campo de investigação foi constituído por 2 Instituições de Ensino Superior uma no Brasil sendo esta a Universidade Federal de Goiás (UFG) e outra em Portugal, a Universidade de Aveiro (UA). A localização das universidades envolvidas se limitou às cidades de Aveiro em Portugal e Goiânia no Brasil, ambas na região Central dos Países envolvidos.

A aplicação do questionário foi realizada pessoalmente tanto no Brasil como em Portugal com acadêmicos que se disponibilizaram a participar após contacto estabelecido via

e-mail¹³ com 50 acadêmicos escolhidos de forma aleatória, sendo 25 do Brasil e 25 de Portugal. O conteúdo do e-mail abrangia informações sobre a importância da pesquisa para a compreensão do fracasso universitário no curso de Física, assim como deixavam claras as informações necessárias para a participação da pesquisa.

No dia estabelecido para a aplicação em cada país, 30 discentes compareceram, sendo 17 no Brasil e 13 em Portugal. Deste total, 18 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Na sala todos os acadêmicos que se dispuseram a participar da referida investigação, foram esclarecidos sobre os objetivos, bem como o tempo estimado (15 minutos) para o preenchimento do questionário. Esse procedimento foi implementado em ambos os países nos respectivos períodos em que ocorreu esta investigação, 2010 no Brasil e 2011 em Portugal.

As respostas às questões do questionário do *estudo preliminar*, possibilitaram assim a construção do questionário para o *estudo principal* que será aplicado a fim de coletar as condições sociais, culturais e acadêmicas.

1.1. ANÁLISE DOS DADOS

Para se proceder à análise dos dados utilizou-se como suporte a teoria de Bardin, pois em um primeiro momento era necessário que fosse feita uma análise de conteúdo. A mensagem impressa precisa ser compreendida além de sua escrita e para isso Bardin (2004) afirma que nesse caso as técnicas usadas devem propiciar uma generalização ao ponto de ultrapassar a incerteza.

De certa forma, a utilização das idéias de Bardin para a interpretação das mensagens impressas proporciona uma leitura mais rica a fim de ser mais produtiva e pertinente. Bardin (2004) ainda afirma que esse tipo de análise permite ao investigador um contato mais próximo ao poder explorar mais o texto potencializando a descoberta e, além disso, por meio de uma análise sistemática pode-se comprovar ou não teses, de forma a consolidar a análise de conteúdo. Sendo assim, ao se analisar os dados desta etapa sobre esta perspectiva buscou-se vislumbrar novas afirmações que levassem a um aprofundamento da investigação.

Então, por meio da técnica de análise de conteúdo, que neste caso ocorre em um documento escrito o qual se pode extrair indicativos que propiciam o aparecimento de deduções lógicas (Bardin, 2004, p. 30), ou seja, buscar na origem e de forma mais eloquente o

locutor desta fala, mesmo que escrita, não com a intenção de identificar o sujeito e sim de localizar a fala no intuito de compreender o que provocou aquela mensagem, ou que modificações ou provocações desta podem emergir (BARDIN, 2004).

A análise de conteúdo proposta por Bardin se caracteriza por três etapas apresentadas na figura a seguir:

Figura 6 - Etapas da análise de conteúdo, por Bardin (2004)



Desta forma, pode-se recorrer a um breve detalhamento destas etapas, sendo que a primeira conta com a leitura flutuante dos questionários, que permite uma compreensão da mensagem escrita que a análise do conteúdo pretende explorar.

Na segunda etapa levantam-se índices e indicadores¹⁴. Para a análise dos questionários utilizou-se indicadores quantitativos, de forma a encontrar padrões entre as respostas. Tais indicadores¹⁵ surgiram por meio de recortes das respostas obtidas dos questionários aplicados, ou seja, dos documentos de análise (BARDIN, 2004).

Então, o tema¹⁶ que gerou as questões fechadas e propiciou o aparecimento de tais padrões possibilitou a observação de uma série de variáveis¹⁷. Já as questões abertas aqui caracterizadas como não diretivas e individuais¹⁸ foram também analisadas tendo o tema por base (BARDIN, 2004).

Seguindo a análise de conteúdo na última etapa procedeu-se ao tratamento dos resultados, de forma que para que seja possível ocorreu à criação de categorias, com intuito de

¹² Estes podem ser quantitativos e qualitativos como no caso do instrumento aplicado.

¹⁵ Os indicadores podem ser conhecidos nas tabelas 3 a 8.

¹⁶ O tema aqui referido é o da investigação que se centra nas condições sociais, culturais e acadêmicas que podem influenciar no fracasso universitário entre os acadêmicos do curso de Física.

¹⁷ Motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, dentre outras (BARDIN, 2000, p. 106).

¹⁸ Individual pelo motivo do questionário ser direcionado a um sujeito, mas foi aplicado normalmente a grupos que faziam parte do curso de Física.

“organizar as informações, contribuindo, dessa forma, para a realização das deduções lógicas” (BARDIN, 2004, p. 117).

O que para a mesma autora as categorias podem ser entendidas como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2004, p. 117).

Para se concretizar esta etapa além da categorização é necessário realizar a tabulação das respostas das questões fechadas e abertas, procedendo assim à apresentação da caracterização da amostra e a discussão dos resultados. Portanto, a escolha da análise das respostas obtidas no instrumento, tendo como base uma perspectiva quantitativa, do qual se extraem os padrões das respostas propiciando a constatação de determinados termos, possibilitam a construção do questionário.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A forma com que a amostra aqui será apresentada não é de cunho comparativo, mas uma disposição dos dados colhidos para que se possa compreender como as condições sociais, culturais e acadêmicas foram levantadas e escolhidas para compor o questionário.

Relativamente à idade, no Brasil observamos que esta esteve entre a faixa etária dos 20 e os 44 anos, apresentando uma média de 27,4 anos para os homens e 24,6 anos para as mulheres, enquanto em Portugal as idades se mantiveram entre a faixa etária compreendida entre 17 e 40 anos, sendo a média de 20,4 anos para os homens e 18,5 para as mulheres. Em relação ao estado civil, os acadêmicos brasileiros apresentaram uma parte da amostra de casados, enquanto em Portugal o número de casados pode ser considerado desprezível.

Quanto ao tamanho da família do acadêmico, podemos observar que este quantitativo é mais elevado no Brasil com 32% destes pertencendo a famílias compostas por até 5 membros. Ao se levantar o nível de escolaridade dos pais, 28% destes no Brasil tinham curso superior, já entre os portugueses essa porcentagem chega a 22%. Em relação à formação de nível superior dos membros da família, verificamos que os portugueses apresentam um número relativamente igual ao dos brasileiros, ou seja, 23% dos parentes dos discentes de ambos os países possuem formação neste nível de educação. Quanto à ocupação dos pais, as

profissões variavam de pedreiros a empresários na amostra portuguesa, enquanto na brasileira a variação se dá de funcionários públicos a empresários.

Quanto ao fato dos acadêmicos desenvolverem uma atividade laboral enquanto estudam, 24,5% dos brasileiros têm como realidade a dupla jornada, enquanto entre os portugueses não houve amostras de acadêmicos que acumulasse a função do trabalho com o estudo.

Em relação ao tipo de formação recebida pelo acadêmico ao longo do ensino médio, a amostra brasileira se divide entre 34% que receberam uma formação do ensino público e 66% do privado, enquanto que na amostra portuguesa a totalidade dos estudantes se concentra no ensino público. Quanto à escolha do curso de Física, observamos que em ambos os países a maioria dos estudantes, 92% brasileiros e 56% portugueses, haviam feito esta escolha como primeira opção. Quanto ao fato de possuir outra formação, apenas os brasileiros apresentam mais de uma formação de nível superior.

2. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Na tentativa de sistematizar os temas extraídos da análise de conteúdo feita a partir do questionário preliminar, acabou-se por elaborar categorias para poder reunir as respostas obedecendo aos padrões encontrados.

As duas primeiras questões abertas do questionário permitiram criar três categorias que se ajustavam com as condições sociais: **relações entre os fatores sociais** (C1), **valorização e desvalorização do curso** (C2) e **rendimento acadêmico** (C3). A terceira questão além de abranger todas essas categorias, apresentou respostas que possibilitaram a criação de mais uma categoria que se encontrava dentro das condições acadêmicas: **estrutura e organização** (C6). Já a quarta e quinta questões permitiram criar mais duas categorias, que se apresentavam nas condições culturais: **variação da linguagem** (C4) e **transição de ambiente** (C5).

Observando a tabela 3, a categoria C1 “Relação entre os Fatores Sociais” não houve distinção entre a amostra brasileira com a portuguesa, por isso os dados serão apresentados evidenciando os acadêmicos dos dois países. Dessa forma, entre as problemáticas apontadas dentre os sujeitos da amostra são: o estatuto profissional dos pais, fatores monoparentais e sociais, reflexo das carências do acadêmico na aprendizagem, impacto negativo na saúde na forma de *stress*.

Tabela 3 - Relações entre os Fatores Sociais

Categorias C1 “Relações entre os Fatores Sociais”	Países	
	Portugal	Brasil
Indicadores	Acadêmico	Acadêmico
O estatuto profissional dos pais	2	4
Fatores monoparentais e sociais	5	3
Reflexo das carências do acadêmico na aprendizagem	6	-
Impacto negativo na saúde na forma de <i>stress</i>	4	6

Da amostra, 2 acadêmicos do Brasil e 4 de Portugal apontam como uma condição o estatuto profissional dos pais, já os fatores monoparentais e sociais foram evidenciados por 5 brasileiros e 3 portugueses no qual estes se transcrevem como uma condição familiar das quais geraram algumas perguntas que ajudaram a compor o questionário final.

Destes apontamentos, um deles diz respeito ao reflexo das carências do acadêmico na aprendizagem, como: o trabalho em casa, extra escola, má alimentação, alimentação deficiente, alcoolismo infantil, moradia distante, entre outros (SOUZA, 2006), estes fatores foram apontados por 6 acadêmicos do Brasil e não sendo apresentado por acadêmicos de Portugal e por último 4 brasileiros e 6 portugueses evidenciaram como fator que pode levar ao baixo rendimento destes no curso o impacto negativo do acadêmico na aprendizagem.

A categoria C2, “Valorização e Desvalorização do Curso”, que se encontra na tabela 4, foi criada tendo como critério quais os fatores que levam ao acadêmico a valorizar ou desvalorizar o curso de Física. Nesta perspectiva, o padrão das respostas encontradas relacionava o trabalho, a família, o social e o ganho financeiro proporcionado pela carreira docente.

Tabela 4 - Valorização e Desvalorização do Curso

Categorias C2, “Valorização e Desvalorização do Curso”	Países	
	Brasil	Portugal
Indicadores	Acadêmicos	Acadêmicos
Em relação ao cotidiano do trabalho	5	3
Em relação ao cotidiano da família	4	3
Em relação ao cotidiano social	2	3
Em relação a mais valia nas finanças	6	4

Assim, observamos na tabela acima que a relação destes fatores evidenciados nas respostas tendo como foco a mais ou menos valia do curso se apresenta em respostas, tais como: em relação ao cotidiano do trabalho que foi apontado por 5 brasileiros e 3 portugueses, em relação ao cotidiano da família, 4 acadêmicos do Brasil e 3 de Portugal apontaram esta

como sendo determinante. Entretanto, quando o tema tinha relação com o cotidiano social foi apontado por 2 brasileiros e 3 portugueses e finalmente a relação entre o curso e o ganho que este proporciona financeiramente foi dado como item importante por 6 brasileiros e 4 portugueses.

Na categoria C3 “Rendimento Acadêmico”, expressa na tabela 5, pode-se observar o desenvolvimento dos acadêmicos do curso de Física, tanto do Brasil quanto de Portugal, “durante a formação acadêmica” sendo que para que isto aconteça, dois itens apontados na amostra são complementares, ou seja, o rendimento acadêmico só acontece “por meio da motivação” e “por meio do bem estar”, estes foram apontados por 13 brasileiros e 9 portugueses. Outro item evidenciado foi o “sucesso e insucesso acadêmico” por 4 dos discentes em ambos países.

Tabela 5 - Rendimento Acadêmico

Categorias	Países	
	Brasil	Portugal
C3, “Rendimento Acadêmico”	Brasil	Portugal
Indicadores	Acadêmicos	Acadêmicos
Durante a formação acadêmica	5	2
Por meio da motivação	7	4
Por meio do bem estar	1	3
Sucesso e insucesso acadêmico	4	4

Sabe-se que os itens aqui levantados na categoria C4 “Variação da Linguagem” (*cf.* tabela 6) cooperaram para a sistematização da condição cultural. Em ambos os países investigados alguns itens foram citados com a mesma frequência, como foi o caso do: a “linguagem acadêmica” que foi apontada por 5 acadêmicos do Brasil e 4 de Portugal, o “complexo sistema simbólico da Física” evidenciados por 9 brasileiros e 6 portugueses e finalmente os “símbolos usuais” que acabaram sendo uma barreira na aprendizagem quando confrontados com os padrões acadêmicos apresentados por 3 acadêmicos de ambos os países.

Tabela 6 - Variação da Linguagem

Categorias	Países	
	Brasil	Portugal
C4, “Variação da Linguagem”	Brasil	Portugal
Indicadores	Acadêmicos	Acadêmicos
Linguagem acadêmica	5	4
Complexo sistema simbólico da Física	9	6
Símbolos usuais	3	3

Na tabela 7, observamos que a categoria C5 “Transição de Ambiente” os itens descritos pelos acadêmicos do curso de Física ajudaram a elaborar as condições que compuseram o conjunto de condições culturais. O item “adaptação do acadêmico ao curso”

foi apontado por 7 estudantes do Brasil e 5 de Portugal, já em relação a “adaptação à cultura do curso”, 6 acadêmicos de ambos os países evidenciaram este como sendo um dos itens que mais seriam responsáveis pelo fracasso universitário. Outro item que chama a atenção é a “formação científica anterior ao curso”, pois a relação entre o conhecimento básico da Física adquirida anteriormente à entrada do acadêmico ao curso é essencial para o sucesso deste, desta forma 3 brasileiros e 2 portugueses indicaram este item como sendo também um fator que se transcreveria em uma condição.

Tabela 7 - Transição de Ambiente

Categorias C5, “Transição de Ambiente”	Países	
	Brasil Acadêmicos	Portugal Acadêmicos
Indicadores		
Adaptação do acadêmico ao curso	7	5
Adaptação à cultura do curso	6	6
Formação científica anterior ao curso	3	2

Os últimos itens aqui representados estão relacionados à categoria C6 “Estrutura e Organização” (*cf.* tabela 8) no qual foram fundamentais para a escolha das condições acadêmicas, porém faz-se mister clarificar que estes itens surgiram da terceira questão aberta do *estudo preliminar*. Nesta perspectiva 5 acadêmicos do Brasil e 2 de Portugal apontaram o “Suporte Físico da Instituição” como sendo um item que influencia diretamente no desempenho do aluno e que conseqüentemente pode levá-los a fracassarem no curso. Já 8 brasileiros e 6 portugueses evidenciaram que a “Relação Sistema Educativo e o Processo de Ensino e Aprendizagem”, podem ser determinadas por posturas essenciais em sala, tais como: “a preparação das aulas, a transposição didática do conhecimento científico, o currículo, a elaboração de material próprio, o posicionamento perante a aula ministrada, argumentação, dentre outros que se pode levantar e observar na literatura existente” (PROCOPIO e TIBALLI, 2012, p. 14). Outra relação levantada pelos acadêmicos foi a “Relação Docente e Discente” que foi apresentado por 4 destes do Brasil e 5 de Portugal e que ajudou a compor algumas questões do questionário final.

Tabela 8 - Estrutura e Organização

Categorias C6, “Estrutura e Organização”	Países	
	Brasil Acadêmicos	Portugal Acadêmicos
Indicadores		
Suporte Físico da instituição	5	2
Relação sistema educativo e o processo de ensino aprendizagem	8	6
Relação docente e discente	4	5

Toda esta apresentação se fez necessária para que ficasse claro como foi construído o instrumento utilizado para a coleta de dados no *estudo principal*. A rigidez na elaboração do questionário foi essencial para que se tivesse um instrumento confiável e que permitisse que a investigação se aproximasse o máximo da realidade vivida em duas realidades distintas.

Realidades estas que parecem iguais por partilharem de uma língua em comum, mas que por outro lado não carregam, nem de forma similar, em seu interior uma realidade social, cultural e no que diz respeito ao tema desta investigação, nem acadêmica. Este fato pode ser observado preliminarmente nas respostas obtidas, tanto nas questões abertas quanto nas fechadas, evidenciando assim sociedades com características bem peculiares.

Desta forma, se constatou que esta investigação não poderia, nesse caso específico, contar com um cunho comparativo, por este motivo toda a apresentação feita aqui procurará não evidenciar uma relação de causa e efeito. Assim, observa-se a importância do estudo qualitativo, que permitiu agrupar respostas com o mesmo padrão em categorias, a partir delas foi possível levantar as condições sociais, culturais e acadêmicas pretendidas para se construir o questionário final.

Então, pode-se construir um questionário que permitiria levantar as condições que segundo os acadêmicos do curso de Física mais influenciam para que haja um possível fracasso no curso. Assim, de forma posterior a apresentação destes dados será realizada no terceiro capítulo, por meio de uma análise quantitativa apoiada teoricamente em Bourdieu, Charlot e Vygotsky.

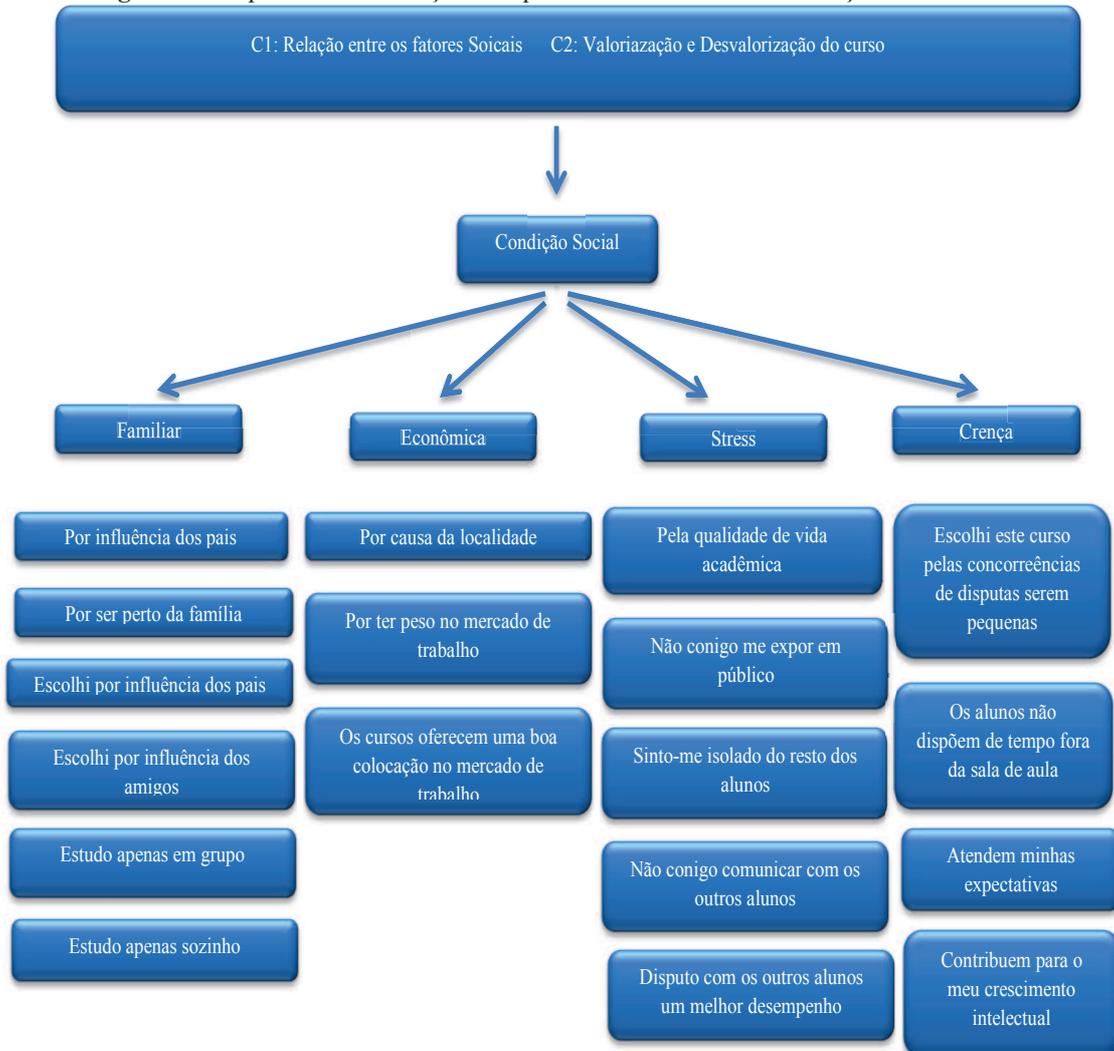
2.1. ANÁLISE DOS DADOS

Ao estabelecer uma análise dos dados coletados por meio do *estudo preliminar* pode-se observar um padrão nas respostas o que levou a organização de categorias a posteriori. Deste modo, as respostas dos acadêmicos do curso de Física, tanto no Brasil quanto em Portugal, apresentavam também certos padrões que cooperaram para definir as condições sociais, culturais e acadêmicas que fundamentariam a construção do questionário final que comporia portanto o *Estudo Principal*.

Neste sentido, a manipulação destas respostas foi essencial para a compreensão e elaboração de cada item correspondente às condições que desajava-se levantar. Esta opção foi de suma importância para a máxima aproximação do que se questionava com a realidade percebida e vivida pelo acadêmico do curso de Física.

Portanto, optou-se por construir três figuras que contemplassem separadamente cada uma das condições sociais, culturais e acadêmicas, afim de esclarecer de forma objetiva como foram elaborados os itens do questionário tendo como base as categorias encontradas no *estudo preliminar*.

Figura 7 - Esquema de construção das questões relacionadas às condições sociais



Fonte: Discussão dos resultados do *Estudo Preliminar*

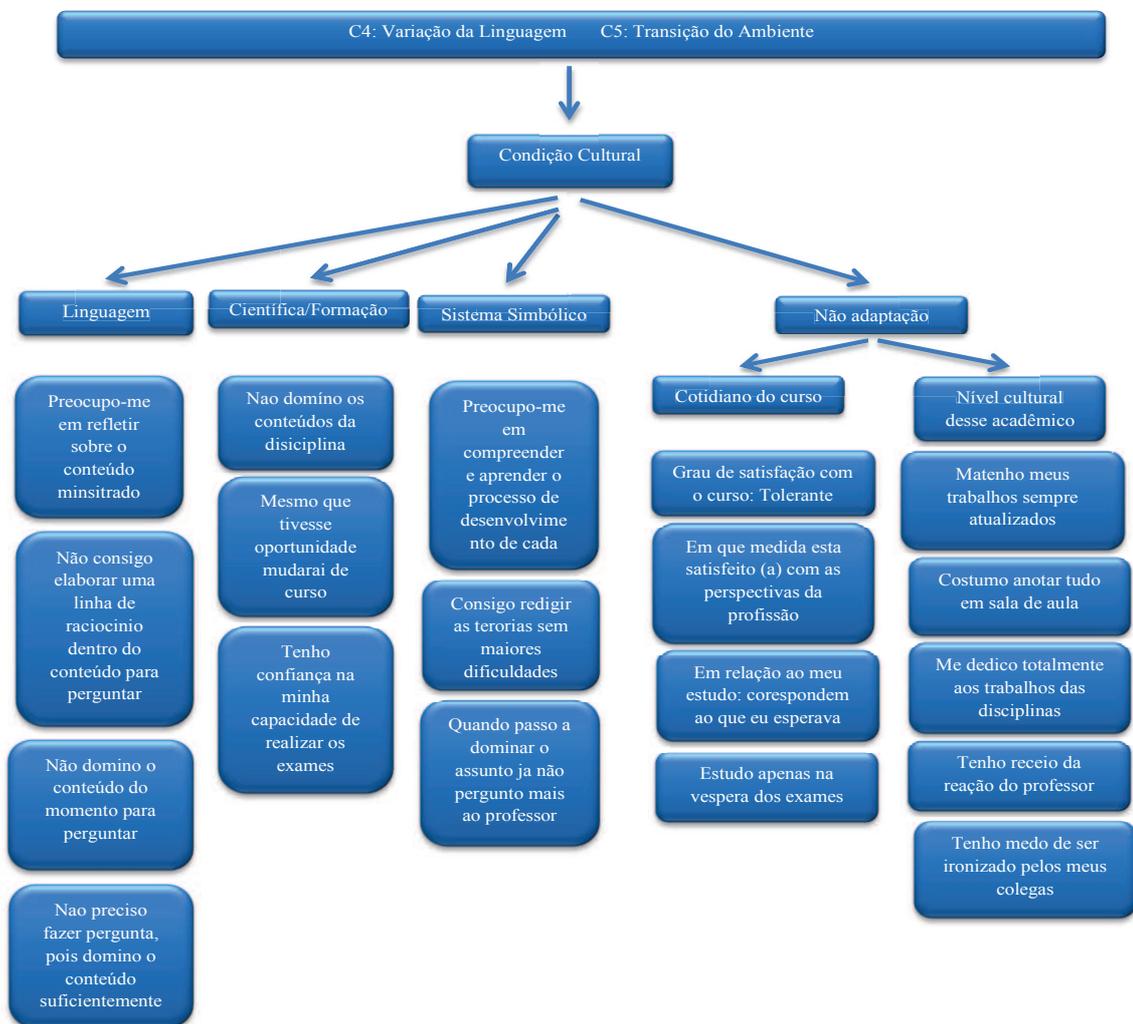
A figura 7 demonstra a forma como estão organizadas as questões referentes às condições sociais, de forma que estas representassem o universo do acadêmico dentro e fora da universidade.

Da mesma forma, compreendeu-se que as condições sociais se dividiam em quatro: familiar, econômica, *stress* e de crença. Estas subdivisões se deram por ser possível perceber que mesmo quando os questionamentos pertenciam às condições sociais que preponderavam

para que o acadêmico chegasse a fracassar, algumas apresentavam características diferentes umas das outras.

Assim, ao separar as categorias e agrupar as questões que foram levantadas e elaboradas a partir do *estudo preliminar*, pode-se deixar evidente que questões pertenciam a qual condição. Portanto, outras duas figuras foram criadas para sistematizar os itens que pertenciam às condições culturais e acadêmicas.

Figura 8 - Esquema de construção das questões relacionadas às condições culturais.



Fonte: Discussão dos resultados do *Estudo Preliminar*

As condições culturais foram criadas assim como as sociais por meio das respostas obtidas no *estudo preliminar* que quando agrupadas em duas categorias, C4 **Variação da Linguagem** e C5 **Transição do ambiente**, permitiu que fossem feitos questionamentos

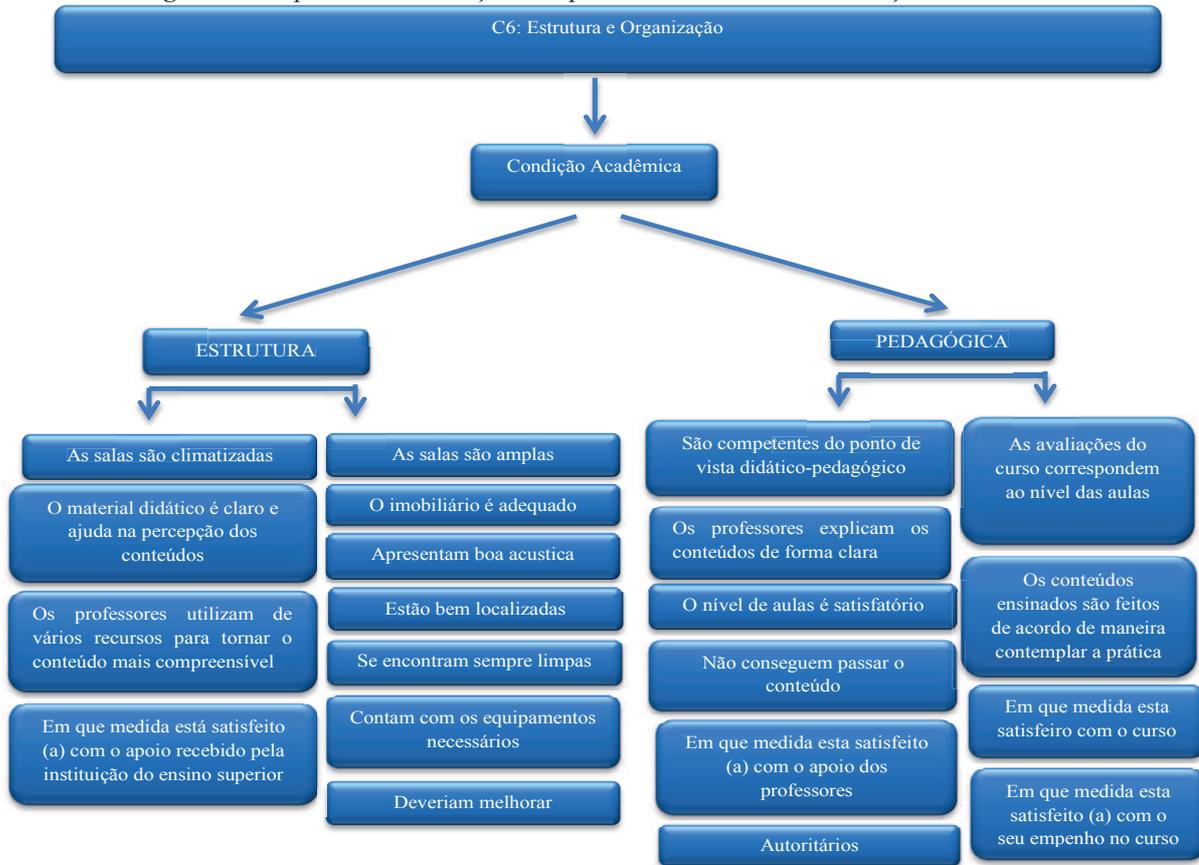
extraídos sobre os temas que abordassem tanto a linguagem como o sistema simbólico da Física, que tinham como fundamento as mesmas idéias de Vygotsky ao tratar desses temas.

Desta forma, utilizar as teorias de Vygotsky para mostrar que a linguagem na Física é peculiar e carregada de simbologia dá fundamentos necessários para compreender o porquê esses temas se encaixam nas condições culturais. Pois, assim como a língua tem características próprias de uma sociedade a Física também tem em sua linguagem e suas próprias características criadas por uma sociedade mais seleta. Quanto ao sistema simbólico, toda a simbologia de uma língua se apresenta de certa forma na Física, ou seja, de uma forma bem peculiar e única mesmo que emprestada a outras ciências.

Por último, da categoria 5, **Transição do Ambiente**, pode-se elaborar questões relacionadas à adaptação e não adaptação ao curso de Física. Buscou-se evidenciar pontos que se remetem tanto ao cotidiano do curso, ou seja, suas rotinas como ao nível cultural do discente, permitindo a criação de questões que apontavam para a cultura científica do aluno adquirida ao longo de sua vida estudantil.

Por último, a categoria 6 **Estrutura e Organização** possibilitou a criação de questões que têm como tema as estruturas que envolvem a funcionalidade da universidade, bem como as questões pedagógicas do curso que regem situações referentes aos docentes, as avaliações e ao próprio curso.

Figura 9 - Esquema de construção das questões relacionadas às condições acadêmicas.



Fonte: Discussão dos resultados do *Estudo Preliminar*

A apresentação deste caminho se faz importante para evidenciar como o instrumento tem a possibilidade de se aproximar do vivido pelo acadêmico do curso de Física. O que propicia uma análise mais coerente com a realidade tanto do acadêmico quanto do curso em que este frequenta, pois se acredita que esta realidade se entrelaça com as teorias de: Bourdieu em que se estuda os conceitos de “Habitus” e de “Campo”, de Charlot sobre “Sujeito” e de Vygotsky com a idéia de “Mediação” no processo de aprendizagem.

Neste sentido, fez-se mister criar um instrumento que levantasse temas inerentes às idéias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky e que destes propiciasse a criação de questões que expressassem o vivido e que de alguma forma também evidenciasse o proposto.

3. CONCLUSÃO DO ESTUDO PRELIMINAR

Em relação aos dados qualitativos coletados, pode-se inferir que as questões primárias contidas no *estudo preliminar* foram essenciais para a organização de categorias que geraram temas, dos quais orientaram a criação das questões de todo questionário do *estudo principal*.

As questões criadas acabaram por se encaixar nos pressupostos de Bourdieu dentro de uma linha que leva a se perceber que a escola é reprodutora dos comportamentos da sociedade. Além de Bourdieu, Charlot e Vygotsky cooperariam para aproximar o instrumento da realidade vivida pelo acadêmico, ou seja, o curso de Física.

Esta aproximação se concretiza quando Charlot expressa o sujeito e sua relação com saber e quando Bourdieu levanta as questões sobre o habitus adquirido e atribuído ao sujeito no momento em que este passa a absorver a cultura do curso e da academia, bem como sobre o habitus sofrido por ele ser influenciado pelo professor e pela própria instituição. Lembrando que o sujeito aqui é compreendido pelo acadêmico do curso de Física.

Além da discussão de habitus, Bourdieu ainda levanta questões sobre campo e suas relações de força e poder, que o questionário procura evidenciar, tanto entre os próprios acadêmicos, quanto entre os acadêmicos e os professores e Vygotsky ainda complementa com a mediação evidenciada pela interação entre pares mais experientes.

Logo, para poder extrair desta realidade as condições sociais, culturais e acadêmicas foi elaborado o “Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA)” com 30 questões das quais as 15 primeiras são de cunho sócio-demográfica, outras 15 englobam as condições utilizando uma escala do tipo *Likert* de 6 pontos¹⁹.

Portanto, a análise fatorial²⁰ do QACSCA foi realizada tendo por base a amostra de discentes do curso de Física do Brasil e de Portugal coletadas para o *estudo principal*, de forma que optamos nesta investigação por apresentar os resultados da depuração e fidelidade do instrumento detalhadamente.

Neste sentido, avançamos para a aplicação do QACSCA na intenção de perceber se os dados coletados depois de serem tabulados permitem chegar ao desejado, ou seja, a realidade vivida pelo acadêmico expresso pelas condições sociais, culturais e acadêmicas.

¹⁹Adotamos uma escala de 6 pontos pelo fato de quando a escala é de 5 pontos o item central se comporta como um fator de fuga do entrevistado, ou seja, a resposta deste não reflete uma opinião e sim um comportamento de neutralidade em que o sujeito se ausenta de uma afirmação que dá parâmetro de análise. Esta escala se orienta em seis pontos: 1 – totalmente em desacordo; 2 – bastante em desacordo; 3 – mais em desacordo do que em acordo; 4 – mais de acordo do que em desacordo; 5 – bastante de acordo e 6 – totalmente de acordo.

²⁰Entendendo que a análise fatorial é um método utilizado para explicar a correlação ou covariância, entre um conjunto de variáveis em termos de número limitado, como o caso de um questionário.

PARTE II

ESTUDO PRINCIPAL

APRESENTAÇÃO GERAL DO *ESTUDO PRINCIPAL*

Depois da apresentação da metodologia utilizada para se construir o instrumento de coleta de dados, bem como a problemática da presente investigação, iremos aqui apresentar o estudo o qual denominamos de *principal*, uma vez que dele emergirão os dados de onde faremos a análise à luz dos teóricos estudados no primeiro capítulo.

Este estudo direcionado aos acadêmicos do curso de Física é consequência de toda uma preocupação em compreender quais as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderam entre os acadêmicos e para atingirmos este nosso objetivo, fizemos uso do instrumento construído e apresentado no *estudo preliminar*. Para a composição da nossa amostra recorreremos aos acadêmicos do curso de Física de duas Universidades, uma no Brasil e outra em Portugal, porém não apresentaremos os dados de forma comparativa uma vez que este não é o nosso objetivo, recorreremos, portanto à apresentação descritiva dos dados obtidos neste estudo de cariz exploratório.

Nesta perspectiva, a metodologia aqui aplicada também contou como suporte a formulação do problema apresentado e a fundamentação teórica como ponto de apoio na discussão dos resultados encontrados.

Devido às características únicas de cada grupo amostral, opta-se por apresentar em separado a amostra, os procedimentos utilizados em cada país e os resultados encontrados, mantendo como únicos os dados sobre o instrumento e tipo de análise de dados utilizado no tratamento dos destes, uma vez que toda a análise dos dados quantitativos ficou sobre a responsabilidade do PASW (Predictive Analytics SoftWare), versão 18.0.

Neste sentido apresentam-se aqui os resultados tabulados que se referem às análises estatísticas dos dados coletados nas universidades do Brasil e de Portugal e logo após será feita uma análise quantitativa e qualitativa destes mesmos dados, esperando assim dar mais coerência na discussão e aprofundamento para cooperar na compreensão do problema do fracasso dos acadêmicos de Física. Esta apresentação será de caráter descritivo, ficando reservada a interpretação dos resultados para o capítulo da discussão.

CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ACADÊMICAS QUE PREPONDERAM NO FRACASSO UNIVERSITÁRIO SOB A PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL.

1. METODOLOGIA

Tendo em conta a preocupação exposta anteriormente sobre o fracasso universitário dos académicos do curso de Física e as peculiaridades que envolvem esse problema, propõe-se neste estudo apresentar os resultados coletados junto aos discentes deste curso no Brasil e em Portugal. Desta forma, esperamos responder aos objetivos geral e específicos demonstrados anteriormente na introdução e na metodologia geral da pesquisa, bem como compreender melhor as questões levantadas nesta investigação.

Com a intenção de se realizar uma apresentação deste instrumento de forma clara, foi organizado um protocolo contendo a apresentação do estudo, seguido de uma página de caracterização Sócio-demográfica com 15 perguntas e 1 questionário (QACSCA) (APÊNDICE III) com 15 questões contendo 89 itens. O tempo estimado para a resposta do questionário foi de uma média de 15 minutos, tempo este considerado adequado. Para Lakatos e Marconi (2008) o tempo ideal está em torno de 5 a 7 minutos, porém não deve extrapolar os 15 minutos e ter no máximo 15 questões.

Desta forma, optou-se por subdividir o questionário em duas partes as quais denominaremos de secções: a primeira composta pela caracterização Sócio-demográfica, o qual será apresentado na caracterização da amostra e uma segunda secção que procura levantar dados referentes às condições sociais, culturais e académicas. Mais detalhadamente poderemos observar na:

- ✓ 1ª secção que possibilitará obter a caracterização da amostra (idade, sexo, estado civil, filhos, quantidade de membros familiares, quantidade de familiares que cursaram o ensino superior, trabalha enquanto estuda, ...),
- ✓ 2ª secção aborda as questões relativas às condições sociais, culturais e académicas que podem ou não levar ao académico do curso de Física ao fracasso universitário (nível de aprendizagem, os hábitos de estudo, a forma que estuda, as tensões sentidas nesse ambiente,...);

Definida as secções da investigação, será apresentado de seguida os procedimentos, logo após a análise fatorial e posteriormente a caracterização da amostra

do QACSCA como suporte para categorizar utilizando os conceitos de Bourdieu, Charlot e Vygotsky na discussão dos resultados finais.

A aplicação do instrumento de coleta de dados denominado de QACSCA nos dois países se deu aos acadêmicos do curso de Física durante os anos de 2011 a 2013. Uma vez que a finalização do referido questionário ocorreu em Portugal, a recolha dos dados foi realizada inicialmente neste país em 2011. A coleta foi feita diretamente nas salas durante o período matutino entre os meses de outubro e dezembro deste respectivo ano, após autorização do diretor e dos professores do departamento de Física da Universidade de Aveiro.

Para que fosse concedida a autorização, primeiramente foi enviado com a devida antecedência, o protocolo contendo o questionário juntamente com um pedido formal de autorização, a fim de que fosse feita uma avaliação pelo colegiado de professores.

No Brasil a recolha foi feita obedecendo aos critérios da Universidade Federal de Goiás, onde primeiro aconteceu uma reunião com o diretor do departamento de Física para que fosse apresentado o QACSCA e os objetivos da pesquisa, tendo este levado ao colegiado de professores o pedido de aplicação nas respectivas turmas no período noturno, evidenciando a importância deste tipo de investigação e o seu contexto para o cotidiano e melhorias do ensino da Física no curso. A coleta também no Brasil foi feita prioritariamente pelo investigador, que em contexto da sala de aula, dava os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da presente investigação. Em outros casos os próprios professores optaram por aplicar os questionários aos seus alunos. Nestes casos, deixamos envelopes para que ao fim da aplicação dos questionários estes fossem devidamente lacrados e deixados no escaninho dos professores, de onde posteriormente foram recolhidos. Esta etapa da investigação foi realizada de setembro a novembro de 2013.

Tendo finalizado aqui a parte que apresenta o instrumento e os procedimentos que compõe o *Estudo Principal*, iremos apresentar a seguir a Análise Fatorial dos itens fechados do questionário (QACSCA), antes de partirmos para a parte de apresentação dos respectivos resultados. Essa escolha se dá por reconhecermos que a Análise Fatorial de um questionário que ainda não foi aplicado e testado na população a quem se dirige é de fundamental importância para garantirmos o rigor estatístico tão importante em uma pesquisa quantitativa, bem como também porque desta análise emergirão a confirmação

ou não das categorias previamente encontradas no *Estudo Principal*, assim como os itens que farão parte de cada uma destas categorias.

Apresentaremos também a verificação dos *Alfas de Cronbach* de cada uma das Condições encontradas. Observando que todos estes procedimentos metodológicos devem se adequar aos objetivos de cada pesquisa (HARRINGTON, 2009).

Portanto, definido e compreendido o formato da investigação apresenta-se a seguir primeiro a análise fatorial e posteriormente a caracterização da amostra da segunda secção como suporte para categorizar utilizando os conceitos de Bourdieu, Charlot e Vygotsky a discussão dos resultados finais.

1.1. ESTUDO DAS CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS DO QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ACADÊMICAS (QACSCA)

O fato de se realizar a análise fatorial do QACSCA vem confirmar que por mais que se possa ter o suporte de ferramentas estatísticas e técnicas é necessário compreender que “[...] todas as decisões a serem tomadas durante a execução da análise fatorial exploratória não podem ser arbitrárias e subjetivas, mas devem ser pautadas em critérios teóricos e metodológicos claros”(DAMÁSIO, 2012, p. 213).

Esta etapa do estudo se caracteriza pela definição paramétrica do instrumento construído para este estudo, o qual foi aplicado em acadêmicos do curso de Física de ambos os países contemplados neste estudo, com o intuito de determinar as médias hipotéticas dos constructos que circundam efetivamente os dados pretendidos, os agrupando nas condições sociais, culturais e acadêmicas pretendidas. Assim, procedeu-se à extração dos fatores com base no método de análise em componentes principais (ACP) com rotação Varimax.

Entretanto, em primeira instância para se tornar viável a investigação, a análise teve em conta dois critérios de seleção: o primeiro seria manter os itens saturados acima de 0,40 após a rotação Varimax e por segundo extrair do QACSCA todos os itens que tiverem pesos fatoriais inferiores a 0,40.

Esta perspectiva se dá pelo fato de que um instrumento deve ser formado homogêneamente e que para isso os itens devem captar as diversas peculiaridades do problema que esta sendo investigado. Sendo assim, para que se possa avaliar a

fiabilidade do instrumento procede-se à análise da consistência dos ítems, obtendo a média e o desvio padrão dos ítems, o coeficiente *alpha de Cronbach*²¹, a correlação entre os ítems e o valor global da escala. No caso do QACSCA foi possível verificar que nos dois países²² ocorreu um *alpha* de 0,900 para os 89 ítems. O questionário tem ao todo 109 ítems que na verdade se divide em duas partes: a primeira da caracterização sócio-demográfica com 20 ítems, a segunda que levanta as condições sociais, culturais e acadêmicas composta por 15 questões fechadas do tipo de escala Likert de 6 pontos contendo 89 ítems.

Ao submeter os 89 ítems a análise fatorial do tipo exploratória, se obteve 3 fatores ortogonais com eigenvalues – valor próprio – superior a 1. Desta forma, evidenciou-se que alguns ítems apresentavam uma incipiência ao se observar a variância, o que se explica por não ter qualquer significado prático²³. Ao maximizar a variância explicada pode-se traduzir cada um dos três fatores como sendo uma categoria a ser traçada e explorada na tentativa de se compreender o problema.

Toda esta análise estatística teve como eixo teórico as idéias postuladas por Bourdieu e Charlot utilizando as ideias de “Habitus”, “Campo” e “Sujeito”. Por isso, nas tabelas 11, 12 e 13, serão demonstrados os 3 fatores ou categorias que pode-se extrair das condições sociais, culturais e acadêmicas verificadas entre os acadêmicos do curso de Física. Amarraremos, assim, os pressupostos de Bourdieu e Charlot, as condições sociais, culturais e acadêmicas por nós verificadas ao longo da pesquisa e os dados que emergiram da aplicação do QACSCA. Faremos o fechamento destes 3 elementos de pesquisa no próximo capítulo, assim como acrescentaremos Vygotsky posteriormente na medida que realizarmos a Análise dos Resultados.

Para se definir que ítems estariam em qual categoria primeiramente foi realizada a rotação Varimax onde esta dividiu todos os ítems em três fatores, dos quais cada item continha uma maior correlação com um desses fatores. Dessa forma, ao se agrupar os ítems foi feita uma análise mediante a definição das categorias pretendidas (“Habitus”, “Campos” e “Sujeito”) para que se garantisse a confiabilidade da escolha.

²¹ O *alpha de Cronbach* é um instrumento que mede a correlação entre as perguntas do questionário por meio das respostas dadas pelos investigados de forma a dar a correlação média entre os ítems ou perguntas, possibilitando estimar o grau de confiabilidade deste instrumento ao ser utilizado em uma investigação.

²² Como a investigação não é um estudo comparativo optou-se por não fazer o *alpha de Cronbach* de cada país.

²³ Ítems que apresentaram um valor na rotação Varimax igual ou menor a **0,40**.

A escolha do fator 1 para ser a categoria “Habitus”, do fator 2 para ser a categoria “Campo” e o fator 3 para ser a categoria “Sujeito” não se deu única e exclusivamente pela rotação varimax. Coube ao investigador perceber o que os itens correlacionados expressavam, então uma leitura destes itens bem como seu cruzamento com as idéias de Bourdieu e Charlot permitiram que se chegasse a essa decisão. O fato de se mudar um item de um fator para outro após a leitura e compreender que por mais que ele se correlacionasse de maneira forte no fator determinado pela rotação Varimax não era determinante e sim a decisão do investigador.

Posteriormente a esse fato foi realizada outra rotação Varimax e calculado um novo *alpha de cronbach* para manter o nível de legitimidade dos fatores que foram a posteriori enquadrados como categorias. Assim, os critérios adotados para que se determinasse as categorias foram: a rotação Varimax, a correlação dos itens com as teorias de Bourdieu e Charlot e a decisão do investigador em manter ou não os itens de forma que foi fornecida pela rotação Varimax.

Podemos assim verificar que o fator 1 aqui se transcreve na primeira categoria que foi classificada como “Habitus” uma vez que entendemos que cada item se comporta como “[...] um operador e uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa” (Bourdieu, 2002, p. 83).

A categoria “Habitus” permaneceu com 26 itens, sendo descartados 3 que apresentavam uma correlação fraca e que não dariam consistência e confiabilidade a posterior discussão apresentada no próximo capítulo, assim como as variáveis de correlação e o *alpha de Cronbach*, que podem ser observados na tabela 9 a seguir, demonstram uma alta confiabilidade dos itens, uma vez que o alpha desta categoria foi de ,846.

Tabela 9 - Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Habitus”

Descrição do item				
Fator 1 “Habitus” – 26 itens				
Item	Con*		Valor Matrix ^a	Alpha
19C	A	Não conseguem passar o conteúdo	,852	
19D	A	Não apresentam domínio do conteúdo	,780	
19E	A	Não apresentam dinâmica de sala de aula	,712	,846
19F	S	Não consigo interagir com os professores	,812	
19H	A	Procuro os professores fora da sala de aula	,572	

19J	S	Os professores estão abertos a tirar duvidas em seus gabinetes	,642
20 ^a	S	Atendem minhas expectativas	,653
20B	A	Os professores utilizam de vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível	,705
20C	A	Os professores explicam os conteúdos de forma clara	,776
21B	A	Preocupo-me em compreender os conteúdos da disciplina	,742
21C	C	Preocupo-me em refletir sobre o conteúdo ensinado	,795
21D	C	Preocupo-me em aprender e compreender o processo de desenvolvimento de cada conteúdo	,817
21E	A	Preocupo-me em desenvolver os conteúdos nas avaliações	,766
21G	C	Mantenho meus trabalhos sempre atualizados	,706
21I	C	Me dedico totalmente aos trabalhos da disciplina	,591
21A	S	Me preparo anteriormente as aulas	,704
21H	C	Costumo anotar tudo em sala de aula	,679
28A	C	Estudo apenas na véspera dos exames	,676
28B	S	Estudo apenas em grupo	,604
28C	S	Estudo apenas sozinho	,586
28I	C	Me torno ansioso com a chegada dos exames	,859
29C	C	Não consigo elaborar uma linha de raciocínio dentro do conteúdo para perguntar	,856
29F	C	Quando passo a dominar o assunto já ensinado não pergunto mais ao professor	,710
29G	C	Estou sempre disposto a perguntar quando tenho dúvida	,668
29H	C	Não preciso fazer pergunta, pois domino o conteúdo suficientemente	,845
32D	C	Na época dos exames	,536
32F	C	Quando entro em contato com a linguagem simbólica da Física	,736

Ponto de corte: **40**; cond*: são as condições sociais (S), culturais (C) e acadêmicas (A).

Desta forma, pode-se escolher os itens que dariam a possibilidade de extrair destes a representação de uma relação que permite ser analisada independentemente das variações das respostas dadas pelos acadêmicos do curso de Física. Esse fato se comporta como um espaço estruturado “cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. (BOURDIEU, 1983, p.89).

O Fator 2 que corresponde a categoria “Campo” ficou composta por 28 itens que, ao fazer a rotação Varimax, 20 apresentaram um grau de correlação alto e 8 itens

foram descartados por terem uma correlação fraca e assim serem pouco representativos para a análise em estudo, comprometendo assim a análise final proposta para o próximo capítulo. A categoria, com todos os seus itens bem como as variáveis de correlação e o *alpha de Cronbach* podem, ser observados na tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Campo”.

Fator 2 “Campo” – 20 itens			Descrição do item	Valor Matrix ^a	Alpha
Item	Con*				
15B	C	Pelo prestígio da universidade		,701	
15E	A	Pelo curso só ser oferecido nessa universidade		,614	
15F	S	Por influencia dos pais		,716	
15G	S	Por ser perto da família		,657	
16A	S	O curso oferece uma boa colocação no mercado de trabalho		,585	
19F	A	São competentes do ponto de vista didático pedagógico		,686	
19B	C	Tolerantes		,658	
20D	A	O nível das aulas e satisfatório		,885	
20E	A	O material didático é claro e ajuda na percepção dos conteúdos		,736	
21J	C	Consigo redigir as teorias sem maiores dificuldades		,561	
28H	C	Por causa do fracasso nas notas penso que não vou concluir a disciplina		,592	,731
29A	C	Tenho receio da reação do professor		,801	
29B	C	Tenho medo de ser ironizado por outros alunos		,852	
29D	S	Não consigo me expor em público		,866	
29E	C	Não domino o conteúdo do momento para questionar		,844	
32A	A	Com a falta de apoio da instituição de ensino Superior		,718	
32B	S	Na relação com os professores		,745	
32G	C	Na parte teórica das disciplinas		,729	
32H	C	Na parte do ensino em laboratório		,608	
32I	A	Nas disciplinas didáticas de formação dos professores		,825	

Ponto de corte: ,40; cond*: são as condições sociais (S), culturais (C) e acadêmicas (A).

Por último, a terceira categoria foi a do “Sujeito”, para que assim pudéssemos estruturar, ou pelo menos discursar sobre quem é esse sujeito que se encontra no curso de Física, uma vez que nesta investigação se transcreve a necessidade de se compreender um pouco mais da singularidade e como este se comporta perante a

posição social que ocupa ao pertencer a um grupo social, que neste caso específico é o da Física.

Por este motivo é necessário compreender o sujeito como sendo capaz de:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2005, p. 53).

A categoria “Sujeito” permaneceu com 23 itens tendo sido descartados 9 itens, garantindo assim uma maior correlação e dando uma maior sustentação para a compreensão deste sujeito que será um pouco mais explorado no próximo capítulo. Os itens que deram origem a essa categoria bem como as variáveis de correlação e o *alpha de Cronbach*, que dá a confiabilidade, está apresentada na tabela 11, assim como o *alpha de Cronbach* total das três categorias, que é de 0,900, considerado muito alto. Isso significa tranquilidade e uma maior possibilidade de se explorar as categorias com uma possibilidade de erro pequena.

Tabela 11 - Análise Fatorial do Questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas (QACSCA) para categoria “Sujeito”

Descrição do item				
Fator 3 “Sujeito” – 23 itens				
Item	Con*		Valor Matrix ^a	Alpha
15A	S	Por causa da localidade	,544	
15C	S	Pela qualidade da vida acadêmica	,627	
15D	C	Por não haver muita concorrência para o meu curso	,615	
16C	S	Escolhi este curso pela concorrência ser pequena	,607	
16D	S	Escolhi por influencia dos pais	,676	,766
16E	S	Escolhi por influencia dos amigos	,632	
17A	A	Em que medida esta satisfeito com o curso	,737	
17B	A	Em que medida esta satisfeito com o seu empenho no curso	,630	
17C	A	Em que medida esta satisfeito com o apoio recebido na instituição de ensino superior	,811	

17D	A	Em que medida esta satisfeito com o apoio dos professores	,758
17E	C	Em que medida esta satisfeito com as perspectivas da profissão	,695
17F	A	Em que medida esta satisfeito com os conteúdos da disciplina	,790
28E	S	Preciso de apoio de monitores	,521
28F	C	Sinto níveis de stress no momento dos exames mesmo quando estudo	,883
28G	C	Sinto que fico tranquilo para realizar exames	,549
28J	C	Tenho confiança na minha capacidade de realizar os exames	,681
30A	S	Contribuem para o meu crescimento intelectual e pessoal	,671
30B	S	Tenho um bom relacionamento	,820
30C	S	Meu ciclo de amigos e composto por alunos do curso de Física	,503
30D	S	Sinto-me isolado do resto dos alunos	,729
30E	S	Não consigo me comunicar com os outros alunos	,730
30G	S	Convivo com os alunos fora do horário das aulas	,762
32C	S	Na relação com os colegas	,659
Total			,900

Ponto de corte: ,40; cond*: são as condições sociais (S), culturais (C) e académicas (A).

A seguir apresentaremos a caracterização da amostra, mas antes é preciso evidenciar que há uma diferença entre as categorias aqui levantadas e as categorias de análise que serão apresentadas no capítulo três. As categorias aqui levantadas foram eleitas levando em consideração as teorias de Bourdieu e Charlot, porém para as categorias de análise além destes dois autores ainda será acrescido Vygotsky.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

É necessário clarificar que apesar desta investigação não ser de cunho puramente estatístico e comparativo, a caracterização da amostra que compõe este estudo se dará de forma quantitativa e com vista a uma melhor compreensão da análise qualitativa dos dados. Será mister que se apresente a distribuição destes dados de forma separada, entre Brasil e Portugal, podendo assim na análise dos resultados, apresentada posteriormente, compreender as características particulares de cada grupo. Assim teremos a possibilidade de uma maior clareza e uma compreensão mais abrangente do problema.

Também é necessário evidenciar que a investigação não tem como objetivo realizar um estudo comparativo onde se aponte as diferenças entre os acadêmicos do curso de Física do Brasil e de Portugal. E o fato de se apresentar a caracterização da

amostra fazendo essa separação é apenas para que se perceba que apesar das duas realidades serem socialmente, culturalmente e academicamente diferentes estas não apresentam discrepâncias que possam invalidar o caminho aqui percorrido.

Inicialmente, esta investigação contava com 273 questionários aplicados, dos quais 58 foram descartados por vários motivos, como, serem alunos do primeiro período, questionários incompletos, rasurados e com múltiplas marcações no mesmo item ao ponto de os tornarem duvidosos.

Sendo assim, este estudo teve uma amostra total de 215 acadêmicos, sendo 118 brasileiros e 97 portugueses, que durante os anos de 2011, 2012 e 2013 cursavam o curso de Física nas duas universidades públicas pesquisadas: UFG no Brasil e UA em Portugal. Na amostra haviam acadêmicos do 2º período ao último período, já quanto a habilitação foram analisados tanto os discentes do bacharelado quanto os da licenciatura, não sendo foco desta investigação trabalhar com as distinções dos cursos.

As idades variaram dos 17 aos 46 anos nos dois países, sendo a média mais elevada no Brasil com 22,37 anos e em Portugal com 20,62 anos. A média geral é de 21,58 anos de idade com o desvio padrão de 4,566 (*cf.* Quadro 5).

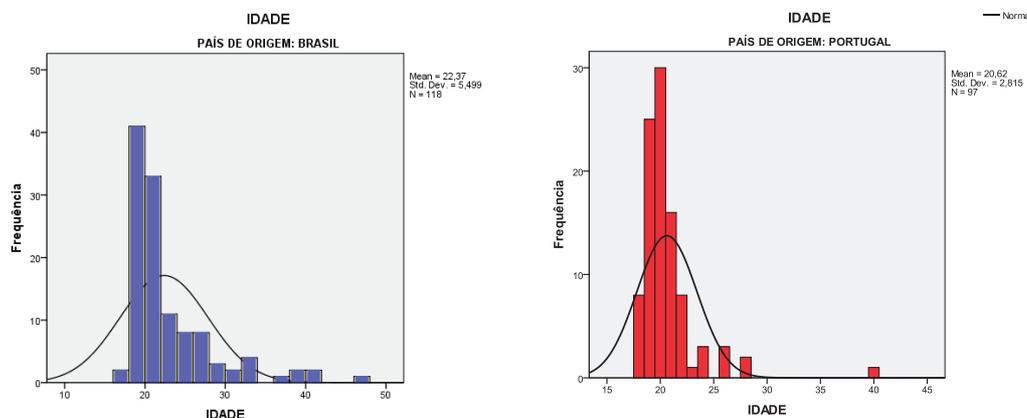
Quadro 5 - Idade (em anos) dos acadêmicos por país

	Média	Med.	Mín.	Máx.	σ^2	σ	C_v
Brasil	22,37	20,00	17	46	30,236	5,499	0,26
Portugal	20,62	20,00	18	40	7,926	2,815	0,14
Toda amostra	21,58	20,00	17	46	20,852	4,566	0,21

σ^2 : Variância; σ Desvio Padrão; **Med**: Mediana; **Min**: Mínima; **Max**: Máxima; C_v : Coeficiente de Variação.

Como se pode observar a distribuição das idades entre as amostras apresenta uma discrepância visível no desvio padrão, desta forma o histograma pode representar de forma mais fiel a distribuição levando em conta as variáveis contínuas, pois seu objetivo é facilitar a visualização. Então, a fim de perceber a distribuição da amostra por idade foi construído um histograma por país, o qual se apresenta a seguir:

Figura 10 - Histogramas com normal sobreposta da distribuição de idade por país (Portugal e Brasil)



Fonte: SPSS, amostra da investigação

Pode-se assim perceber ao inserir a curva de Gauss sobre a distribuição de dados, que as duas amostras têm uma inclinação positiva, porém no Brasil observamos uma distribuição mais irregular/alargada pelas idades, com prevalência para as idades maiores de 20 anos. Já em Portugal observa-se que as idades se encontram distribuídas de forma mais homogênea, com incidência para as idades menores que 20 anos.

Portanto, por mais que a coleta tenha sido feita em duas universidades com características semelhantes, a variação das idades apresentam comportamentos completamente diferentes. Este dado pode ser incrementado quando verificamos que para Franco (2008, p. 60) “[...] 38% da população acadêmica no Brasil, esta acima dos 25 anos de idade”, o que se deve a correção do fluxo educacional²⁴. Já em Portugal a distribuição se concentra em sua maior parte entre os 18 e os 23 anos, permitindo uma análise sobre o comportamento social destes sujeitos. Sendo que, nos escalões etários onde se localiza a larga maioria da população estudantil (até 23 anos), o dado que nos parece mais importante reter é o predomínio claro de “estudantes a tempo inteiro” (MARTINS, MARUTI e COSTA, 2010, p. 24).

²⁴A questão do fluxo educacional, no Brasil, é que a taxa bruta é bastante superior à taxa líquida. Isso ocorre porque um alto percentual de estudantes está acima da média de idade apropriada, por dois motivos. Em primeiro lugar, a elevada taxa de reprovação e de abandono dos estudos, com retorno posterior [...] (PERFIL DO ENSINO SUPERIOR, 2010, p. 12).

Em relação aos itens da caracterização sócio-demográfica da amostra exposta na Tabela 12, evidencia-se quanto ao gênero que a distribuição nos dois países se apresenta de forma equilibrada, não havendo uma discrepância ou uma prevalência por parte da amostra masculina, demonstrando que idéias como as de autores como Pinto (2002), Rabay e Carvalho (2010), que afirmam que as “diferenças estabelecidas social e culturalmente a partir da concepção naturalizada do feminino e masculino criam expectativas socioculturais determinando estereótipos a serem seguidos, intimidando, muitas vezes, as mulheres a ocupar profissões ditas masculinas”, evidenciando alterações ao longo dos tempos.

Portanto, compreende-se muito mais a escolha da profissão relacionada ao gênero como sendo passível de mudanças e não se centrando na previsibilidade das determinações sociais e culturais em que possibilita a inserção em “duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e divisão” (Bourdieu, 1999, p. 41) não impelindo a uma escolha reducionista por parte do gênero feminino em detrimento de classificações que levam a uma suposta predominância do gênero masculino nestas profissões como o curso de Física.

Da mesma forma outros autores como Bryne e Flood (2008) afirmam que na nova realidade cultural que sustentam novos valores não há mais lugar no ambiente de formação acadêmica para afirmações onde existem diferenças significativas relacionadas ao gênero que possam influenciar no desempenho acadêmico do aluno. Isto não significa que partindo de nossa amostra possam-se realizar generalizações na intenção de afirmar que toda e qualquer realidade, em que esta inserido o curso de Física a não discrepância de gênero seja encontrada, pois não sabemos se em outras universidades esta realidade se confirma ou se simplesmente coincide

Ao se observar a variável estado civil, é possível observar que 92,1% do total da amostra, o que corresponde a 198 sujeitos, são solteiros, 7% (15) são casados e 0,9% (2) divorciados, o que se esperava pela média de idades dos sujeitos. A exposição destes dados nesta investigação esta em consonância com os resultados de Magalhães (2012), que também não conseguiu averiguar a existência entre a relação gênero e estado civil com o sucesso escolar. Para Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012), que realizaram um cruzamento entre os resultados acadêmicos dos sujeitos casados e solteiros acabaram por averiguar em sua amostra que estes apresentaram rendimentos semelhantes.

Quanto ao fato de ter ou não filhos, a amostra entre os brasileiros apresenta 5,9% de acadêmicos com um ou dois filhos, já a amostra portuguesa não apresenta nenhum sujeito com filho, mesmo que na variável estado civil 8 destes sejam casados.

Tabela 12 - Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)

Variável	Grupo		Total
	Brasil (n =118)	Portugal (n =97)	
Gênero			
Feminino	54 (45,8%)	44 (45,4%)	98 (45,6%)
Masculino	64 (54,2%)	53 (54,6%)	117 (54,4%)
Estado Civil			
Solteiro	109 (92,4%)	89 (91,8%)	198 (92,1%)
Casado/União de Fato	7 (5,9%)	8 (8,2%)	15 (7%)
Divorciado	2 (1,7%)	--	2 (0,9%)
Viuvo	--	--	--
Possui filhos?			
Não	111 (94,1%)	97 (100%)	208 (96,7%)
Sim	7 (5,9%)	--	7 (3,3%)
Número de filhos			
Até 1	2 (28,6%)	--	2 (28,6%)
Mais de 1	5 (71,4%)	--	5 (71,4%)

* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável. Legenda: n: número de elementos do conjunto; ** sobre o total da amostra do Brasil.

Relativamente à formação dos pais (*cf.* Tabela 13) percebeu-se que entre todos, as mães nas duas amostras são as que apresentavam maior índice de formação, perfazendo um total de 16 (13,6%) no Brasil e 8 (8,2%) em Portugal. Quanto à escolarização dos familiares diretos (pai, mãe, irmãos) foi possível observar a existência da variável que representava o fato de nenhum membro familiar ter cursado o nível superior de ensino que no Brasil chegava a 39% (46 pessoas) e em Portugal 51,5% (50 pessoas). Alguns autores como Miranda, Lemos, Pimenta e Ferreira (2013) discutem o fato de que certas variáveis sócio-demográficas podem não influenciar o desempenho acadêmico de forma que as amostras que demonstraram resultados contrários são muito escassas não sendo assim suficiente para afirmar que estas variáveis isoladas do perfil demográfico são preponderantes no sucesso acadêmico.

Em relação à quantidade de membros que a família do acadêmico apresentava incluindo ele, as variáveis foram dispostas da seguinte forma: até duas pessoas, observamos que no Brasil 5,1% (7) dos acadêmicos possuem famílias pequenas sendo na sua maioria compostas pela mãe o pai e o próprio acadêmico e o mesmo acontece em Portugal com apenas 3,1% (4). Já quando se trata de famílias de três até cinco membros, (mãe, pai, irmãos e o acadêmico), corresponde quase a totalidade da amostra perfazendo um total de 89% (105) no Brasil e 92,8% (90) em Portugal e por último famílias

númeras que tenham de 6 a mais indivíduos, (mãe, pai, irmãos, outro familiar e o próprio acadêmico) são minoria sendo no Brasil 5,1% (6) e 4,1% (3) em Portugal.

Os dados apresentados estão de acordo tanto com autores e institutos (IBGE²⁵, 2000, 2012; CAMAROTTI; FUKUI e MARCHETTI, 2004; INE²⁶, 2013) no Brasil e em Portugal que demonstram estatisticamente que percentualmente as famílias com mais de cinco pessoas diminuem se centrando em famílias com uma média de 3,1 membros no Brasil e 3,4 em Portugal.

O fato do acadêmico trabalhar enquanto estuda foi levantado no perfil sócio-demográfico afim de que se pudesse analisar a influência que a dupla jornada pode ter no desempenho do acadêmico. No Brasil, 64,4% (76) não exercem trabalho laboral ao mesmo tempo em que estudam enquanto 35,6% (42) desempenham a dupla função trabalhador/estudante. Em Portugal 100% (97) da amostra apenas frequenta o curso superior.

Observamos na amostra brasileira uma porcentagem alta de acadêmicos que trabalham, mesmo estudando em uma universidade pública, onde os cursos são preponderantemente no período matutino ou de carácter integral. Já em relação a função que estes exercem, observamos que os discentes possuem profissões que vão desde o profissional autônomo até engenheiro²⁷ (cf. tabela 13).

Ainda em relação à dupla jornada do acadêmico de Física, pode-se constatar na amostra Brasileira que 10,2% (12) são professores do ensino fundamental e 18,6% (22) do ensino médio.

Sendo assim, a realidade brasileira no caso da amostra geral desta investigação, mesmo no perfil sócio-demográfico, demonstra que podem existir inúmeras condições a evidenciar, como o fato de serem estudantes trabalhadores, já possuírem uma segunda profissão ou desempenharem a função de professores.

²⁵Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

²⁶Instituto Nacional de Estatística de Portugal.

²⁷O fato de um acadêmico em Física poder trabalhar como engenheiro se dá por possuir uma formação anterior em Engenharia.

Tabela 13 - Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)

Variável	Grupo		Total
	Brasil (n =118)	Portugal (n =97)	
Quais os membros de sua família já cursaram o nível superior			
Pai	9 (7,6%)	10 (10,3%)	19 (9%)
Mãe	16 (13,6%)	8 (8,2%)	24 (10,8%)
Irmãos	24 (20,3%)	18 (18,6%)	42 (19,5%)
Pai e Mãe	11 (9,3%)	6 (6,2%)	17 (7,8%)
Pai e Irmãos	1 (0,8%)	2 (2,1%)	3 (1,5%)
Mãe e Irmãos	6 (5,1%)	1 (1%)	7 (3,1%)
Pais e Irmãos	5 (4,2%)	2 (2,1%)	7 (3,1%)
Nenhum	46 (39%)	50 (51,5%)	96 (45,2%)
Qual o número de agregados familiar (contando com você)			
Até duas pessoas	7 (5,9%)	3 (3,1%)	10 (4,5%)
De três a cinco pessoas	105 (89%)	90 (92,8%)	195 (90,9%)
De seis pessoas a mais	6 (5,1%)	4 (4,1%)	10 (4,6%)
Trabalha enquanto estuda			
Não	76 (64,4%)	97 (100%)	173 (82,2%)
Sim	42 (35,6%)	--	42 (17,8%)
Se sim, qual função exerce?			
Autonomo	1 (4,3%)	--	1 (4,3%)
Guarda Municipal	1 (4,3%)	--	1 (4,3%)
Empregado de obras	1 (4,3%)	--	1 (4,3%)
Suporte Técnico	3 (13%)	--	3 (13%)
Administração	2 (8,7%)	--	2 (8,7%)
Bombeiro Militar	2 (8,7%)	--	2 (8,7%)
Iniciação Científica	6 (26,1%)	--	6 (26,1%)
Garçom	2 (8,7%)	--	2 (8,7%)
Técnico de Informática	2 (8,7%)	--	2 (8,7%)
Engenheiro	2 (8,7%)	--	2 (8,7%)
Vendedora	1 (4,3%)	--	1 (4,3%)
Caso seja professor indique o nível em que trabalha			
Ensino	12 (10,2%)**	--	12 (10,2%)
Básico/Fundamental			
Ensino secundário/Médio	22 (18,6%)	--	22 (18,6%)

* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável. Legenda: n: número de elementos do conjunto; ** sobre o total da amostra do Brasil

Outro fator do perfil sócio-demográfico diz respeito ao nível de escolaridade dos pais do acadêmico (cf. Tabela 14), este dado foi dividido levando em consideração aos níveis em que se distribuem o sistema de educação no Brasil e em Portugal: ensinos Fundamental/Básico, Médio/Secundário e Superior. Observamos portanto que, relativamente a terem como escolaridade o Ensino Fundamental/Básico, no Brasil 34,2% (38) dos pais e 27,4% (32) das mães, enquanto em Portugal 41,1% (39) dos pais e 41,2% (40) das mães. Quanto ao nível do Ensino Médio/Secundário, observamos que no Brasil 44,1% (49) dos pais e 42,7% (50) das mães e em Portugal estes dados correspondem a 36,8% (35) para os pais e 44,3% (43) para as mães.

Por último, observando com o Ensino Superior concluído no Brasil temos 21,6% (24) dos pais e 28,2% (33) das mães e em Portugal esse número é representado por 22,1% (21) para os pais e 14,4% (14) para as mães. De maneira geral pode-se concluir que a amostra é bastante equilibrada, uma vez que não apresenta discrepância acentuada entre os níveis de ensino cursados tanto pelo pai quanto pela mãe em ambos os países.

Este equilíbrio reflete na ocupação dos pais que de certa forma é segundo para alguns autores (CARVALHO, 2005 e MORAES e NEVES, 2013) um fator de influência nos seus filhos, pois estes tendem a ocupar no seu espaço social, aqui compreendido como a universidade, a mesma posição que os pais ocupam perante a família e ao trabalho. Sendo assim, foram coletados as ocupações dos pais (pai e mãe) que para serem apresentadas nessa investigação foram classificadas segundo o Quadro de Profissões²⁸, as quais são divididas em 9 categorias. Necessitamos para este estudo em particular acrescentar mais um item que destina aos pais que são aposentados ou estão desempregados. Destaca-se da amostra total que 20,8% (41) dos pais se enquadram na profissão de Técnico e Funcionário de Nível Intermédio e 16,8% (33) no Quadro Superior de Empresas e Funcionários Públicos. Já as mães apresentam maior enquadramento no quadro dos Profissionais não qualificados, perfazendo um total de 44,4% (88). Entre os Especialistas das profissões intelectuais e científicas verificamos 12,6% (25) das mães, bem como 12,1% (24) destas encontram-se entre os Desempregados ou Aposentados

Para alguns autores como Coutinho, Diogo e Monteiro (2007), dados como os desta investigação refletem principalmente as situações das mulheres que se encontram nas camadas mais populares, apresentando de forma mais geral um menor nível escolar bem como uma excessiva qualificação profissional, de forma a ter uma pequena condição de concorrer à uma participação efetiva no mercado de trabalho, o que reforça uma contínua desigualdade entre os gêneros.

²⁸O quadro de profissões aqui utilizado foi o português, por este se enquadrar tanto nas profissões brasileiras quanto nas portuguesas. O mesmo quadro no Brasil não abrangia as profissões características de Portugal.

Tabela 14 - Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)

Variável	Grupo		Total
	Brasil (n =118)	Portugal (n =97)	
Qual o nível de escolaridade do seu pai?			
Fundamental/Básico	38 (34,2%)	39(41,1%)	77 (37,4%)
Médio/Secundário	49 (44,1%)	35 (36,8%)	84 (40,8%)
Superior	24 (21,6%)	21 (22,1%)	45 (21,8%)
Qual o nível de escolaridade de sua mãe?			
Analfabeto	2 (1,7%)	--	2 (0,9%)
Fundamental/Básico	32 (27,4%)	40 (41,2%)	72 (33,6%)
Médio/Secundário	50 (42,7%)	43 (44,3%)	93 (43,5%)
Superior	33 (28,2%)	14 (14,4%)	47 (22%)
Profissão do Pai			
Quadro superior de empresa e funcionário público	23 (21,9%)	10 (10,9%)	33 (16,8%)
Especialistas nas profissões intelectuais e científicas	8 (7,6%)	2 (2,2%)	10 (5,1%)
Técnicos e funcionários de nível intermédio	16 (15,2%)	25 (27,2%)	41 (20,8%)
Pessoal administrativo e similares	4 (3,8%)	9 (9,8%)	13 (6,6%)
Pessoal de serviços e vendedores	8 (7,6%)	16 (17,4%)	24 (12,2%)
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura	1 (1%)	--	1 (0,5%)
Operários, trabalhadores, artífices e similares	12 (11,4%)	14 (15,2%)	26 (13,2%)
Operadores e instaladores de máquinas	9 (8,6%)	3 (3,3%)	12 (6,1%)
Profissionais não qualificados	1 (1%)	8 (8,7%)	9 (4,6%)
Aposentados e desempregados	23 (21,9%)	5 (5,4%)	28 (14,2%)
Profissão da Mãe			
Quadro superior de empresa e funcionário público	6 (5,7%)	13 (14,1%)	19 (9,6%)
Especialistas nas profissões intelectuais e científicas	14(13,2%)	11 (12%)	25 (12,6%)
Técnicos e funcionários de nível intermédio	4 (3,8%)	12 (13%)	16 (8,1%)
Pessoal de serviços e vendedores	5 (4,7%)	11(12%)	16 (8,1%)
Operários, trabalhadores, artífices e similares	8 (7,5%)	2 (2,2%)	10 (5,1%)
Profissionais não qualificados	55 (51,9%)	33 (35,9%)	88 (44,4%)
Aposentados e desempregados	14 (13,2%)	10 (10,9%)	24 (12,1%)

* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável. Legenda: n: número de elementos do conjunto; ** sobre o total da amostra do Brasil.

Compondo ainda uma análise do perfil sócio-demográfico, observamos quanto ao tipo de escolarização recebida pelos acadêmicos ao longo do Ensino Médio/Secundário (*cf.* Tabela 15), que no Brasil 44,9% (53) estudaram em escolas de ensino particular e 55,1% (65) no ensino público. Enquanto em Portugal 95,9% (93) originaram da escola de ensino público e somente, 4,1% (4) freqüentaram o ensino particular. Tal fato se contrapõe ao PNAD (2009) que aponta que menos de 24,5% dos estudantes da rede pública de ensino conseguem ingressar na universidade pública enquanto a grande maioria segue para a superior particular, porém está de acordo com os dados apontados pelo CNE/CEB (2007) quando esclarece que a grande maioria dos estudantes oriundos da escola pública ingressa em cursos de menor prestígio social²⁹, enquanto nos cursos de maior prestígio social a grande maioria dos acadêmicos são originários da escola particular o que justifica os dados encontrados nesta investigação.

Dando continuidade à realidade dos acadêmicos até o ingresso na universidade, verificamos que 40,7% (48) de brasileiros e 29,9% (29) de portugueses não optaram pelo curso de Física como sua primeira opção, enquanto que 59,3% (70) e 70,1% (68), respectivamente, escolheram cursar Física. Porém, quando se levanta se os acadêmicos possuem outra formação anterior à da Física observamos que apenas na amostra brasileira, 5,1% (6), encontramos alunos cujo curso de Física é a sua segunda formação de nível superior.

Tabela 15 - Distribuição dos elementos da amostra por grupo (Brasil e Portugal) em função das características sócio-demográficas (n=215)

Variável	Grupo		Total
	Brasil (n =118)	Portugal (n =97)	
A escola de ensino secundário/Médio foi?			
Particular	53 (44,9%)	4 (4,1%)	57 (26,5%)
Pública	65 (55,1%)	93 (95,9%)	158 (73,5%)
O curso que você frequenta foi sua primeira opção?			
Não	48 (40,7%)	29 (29,9%)	77 (35,8%)
Sim	70 (59,3%)	68 (70,1%)	138 (64,2%)
Possui alguma outra formação no ensino superior?			
Não	112 (94,9%)	97 (100%)	209 (97,2%)
Sim	6 (5,1)	--	6 (2,8%)

* Nota: as percentagens na coluna dizem respeito às categorias dessa variável. Legenda: n: número de elementos do conjunto; ** sobre o total da amostra do Brasil.

²⁹ Para Ristoff e Sevegnani (2006, p, 83) “[...] o poder universitário está investindo internamente muito mais nos cursos nos quais a elite opta por estudar. Já nos cursos que têm mais pobres, não há mais investimentos sérios” determinando assim cursos como o de Física, sendo de baixo prestígio.

Finalizando este capítulo passaremos à próxima etapa, a de discutir os resultados de uma forma em conjunto sem separar as amostras, pois o que se procura debater nessa investigação é sobre o fracasso universitário e não as características individuais do acadêmico e do curso de Física em cada país. Sabemos que se o fizéssemos também teríamos respostas ou novas compreensões em relação ao tema adotado, porém a investigação não é de cariz comparativo. Observando a caracterização da amostra percebemos que não há grandes discrepâncias que nos obriguem a realizar um estudo que trate cada campo de forma dissociada, ou seja, cada país de forma separada.

C
A
P
Í
T
U
L
O
3

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”.

(Charlot, p. 16, 2000).

Até a partilha pela simples palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabem também à Escola, cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade.

(Bourdieu, 1997, p. 587).

PARTE III
DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE O FRACASSO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL.

1. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise adotadas para compreendermos o problema do fracasso universitário tiveram como referência três autores (Bourdieu, Charlot e Vygotsky) e estes encontram-se discutidos no capítulo 1 desta tese. Tais categorias diferem das categorias de trabalho, sendo que para a construção destas últimas foram utilizadas a análise fatorial e a teoria de Bourdieu e Charlot.

As categorias de análise têm por objetivo cooperar com a compreensão dos dados obtidos, dando uma interpretação mais aprofundada sobre o problema do fracasso universitário. Dessa forma, criamos 4 categorias analíticas: “Sujeito”, “Sujeito e Sociedade”, “Relação com o saber” e “Zona proximal do aluno”.

Cada categoria de análise esta submetida às teorias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky, assim construímos uma figura explicativa:

Figura 11 - Categorias de análise baseadas nas teorias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky



Traçadas as categorias de análise optou-se por demonstrar os dados levando em consideração as categorias de trabalho de forma a dar mais clareza e compreensão dos dados levantados pelo QACSCA, abordando cada grupo de dados apresentados pelas análises.

2. O SUJEITO DA PESQUISA - O “HABITUS” COMO TENTATIVA DE COMPREENSÃO DO FRACASSO UNIVERSITÁRIO

A escolha de apresentar os dados juntamente com a discussão foi pensada desde a elaboração do projeto desta investigação, pois foi a partir desse momento que o caminho que seria percorrido para o desenrolar desta seria uma composição do quantitativo com o qualitativo.

Logo, sobre esta perspectiva, esta investigação caminha no sentido de trabalhar com o sujeito no coletivo, cuja amostra é o representativo deste que se apresenta por meio dos acadêmicos do curso de Física. Pois é somente por meio do coletivo que se consegue retirar os padrões nas falas escritas com a finalidade de unificar o discurso. O qual, do ponto de vista desta investigação, o sujeito aqui inscrito se caracteriza por ser um ser empírico que emite uma exposição de idéias próprias e bem construída da sua realidade.

Lefvre, F. e Lefvre, A. (2006) compreendem que esse mesmo sujeito além de ser uma entidade empírica e coletiva é também capaz de emitir um discurso na primeira pessoa do singular. Tal situação somente ocorre dentro de uma perspectiva social a qual se pode analisar o discurso, mesmo que seja escrito.

Sendo assim, pode-se inferir que a opinião quando é expressa coletivamente representa uma única idéia, mas somente quando este sujeito faz parte do mesmo grupo em que o coletivo deixa de ser nós para ser eu. É nesse contexto, que a investigação se insere ao analisar o coletivo dos acadêmicos do curso de Física. Retirando desse discurso coletivo suas próprias representações sociais e seu funcionamento.

Portanto, o discurso é o que representa a parte qualitativa desta investigação do qual é possível construir uma compreensão mais abrangente do problema, enquanto o sujeito na sua forma coletiva representa o quantitativo por ser ele o numerário a ser perseguido a fim de se retirar as opiniões que expressam o social.

Então, o uso de um questionário criteriosamente pensado e construído com a finalidade de captar esse discurso e ser suficientemente abrangente por ter a capacidade de extrair e reunir as opiniões de duas realidades distintas, Brasil e Portugal, permite além da união desejada do quantitativo com o qualitativo a categorização do discurso.

Sendo assim, apresentar os dados no momento da análise justifica a elaboração das três categorias, expressas por meio das opiniões do coletivo suportadas principalmente pelas teorias de Bourdieu e Charlot, a de “Habitus”, “Campus” e “Sujeito”.

Partindo da idéia de que o questionário é um conjunto de opiniões que podem ser validadas por vários sujeitos dentro de uma variação de idéias, o que de certa forma expressa o caráter mutável deste instrumento é perfeitamente compreensível que algumas das questões possam representar a idéia de “Habitus”, uma vez que esse pode ser entendido como sendo “um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável (Bourdieu, 2002, p. 83).

De certa forma, Bourdieu (2002) afirma que “Habitus” se caracteriza pela forma com que o sujeito incorpora as aprendizagens por meio de um processo de socialização integrando seu conhecimento prevalente ao que de novo aparece, e mais, o autor ainda coloca que esse sujeito possui uma “matriz” que é um conjunto de habilidades necessárias para a adaptação deste ao meio.

Essa matriz não se concretiza no sujeito como sendo sua personalidade ou caráter e de forma nenhuma se traduz na sua identidade, mas se apresenta como um conjunto de disposições que, em determinado momento da vida, o indivíduo lança mão.

Tais operadores se concretizam na investigação pelos itens selecionados que compõem o questionário construído para captar as condições sociais, culturais e acadêmicas, de forma que, ao agrupá-los corretamente, observou-se que estes permitiam extrair as apreciações e percepções que os acadêmicos do curso de Física utilizavam na tentativa de realizar intervenções no cotidiano de sua formação e também identificar algumas ações responsáveis por seu desempenho no curso.

Sendo assim, optou-se por apresentar os dados em forma de tabelas utilizando a frequência, pois é justamente por meio desta quantidade de vezes que cada item se

repete, que podemos compreender o “conjunto de disposições” que para Bourdieu (2002) se caracteriza nas apreciações, percepções e ações que cada sujeito utiliza num dado momento. É justamente nesse momento que o coletivo passa a ter uma só voz, ao ser verificado o mesmo padrão na fala dos acadêmicos do curso de Física.

Considerando os pressupostos anteriormente apresentados, verificou-se a necessidade de compreender o “Habitus” do acadêmico de Física bem como as características do curso. Podemos assim observar que essa realidade aqui se transcreve em um alto índice de reprovação em várias disciplinas (*cf.* tabela 16), uma vez que, do total dos 215 acadêmicos que compõe a amostra, 169 (78,6%) já haviam reprovado em uma ou mais disciplinas³⁰, 11,6% (25) abandonaram a disciplina ainda antes do seu término e 5,1% (11) trancaram no primeiro mês. Por último, para os discentes que não optaram por abandonar, trancar e não reprovaram em nenhuma disciplina representa o menor percentual 4,7% (10).

Tabela 16 - Frequência de reprovação

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativa
ABANDONOU	25	11,6	11,6	11,6
TRANCOU	11	5,1	5,1	16,7
REPROVOU	169	78,6	78,6	95,3
NENHUMA	10	4,7	4,7	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Nossos resultados estão de acordo com os dados do relatório feito em 2008 pela UnB que teve o objetivo de compreender o alto índice de evasão dos acadêmicos do curso de Física, constataram que, entre outros problemas, o número de discentes que reprovavam em uma ou mais disciplinas chegava a 74% (PET-Física, 2008). Garzella (2013) ao abordar a influência das práticas pedagógicas em professores que ministram disciplinas (Cálculo I) com um elevado índice de reprovação e abandono verificou que esta taxa chegava a 77,5%.

Estudos como o de Almeida (2007), Chamorro-Premuzic e Furnham (2008), Furnham (2008), O’Connor e Paunonen (2007) constatam o alto índice de insucesso dos acadêmicos em determinadas disciplinas em vários países, assim como Almeida *et al*

³⁰Física I, II, III e IV, eletromagnetismo, Cálculo I, II, sendo estas as mais evidenciadas.

(2012) também verifica a evasão do curso superior dos discentes tanto no Brasil quanto em Portugal pelo insucesso nas disciplinas.

Dessa forma, pautar a análise dos dados dessa investigação nos acadêmicos que apresentaram reprovação em uma ou em várias disciplinas durante o curso de Física demonstra coerência, já que um dos objetivos é compreender as condições que estão subjacentes ao fracasso universitário de forma mais abrangente. Esse fato foi expresso no primeiro capítulo desta investigação ao ser relatado a evolução do discurso sobre a evasão no Brasil e em Portugal (*cf.* Figura 4, p. 41) onde podemos observar que a reprovação influencia diretamente no desempenho do acadêmico do curso de Física o que leva ao fracasso.

Neste sentido buscamos saber em nosso estudo quais as disciplinas do curso de Física apresentam maior índice de reprovação (*cf.* Tabela 17). Ao se fazer esse levantamento verificou-se que as disciplinas de Cálculo e Física juntas confirmam seu alto índice de reprovação chegando a 53,3% do total da amostra. É importante salientar que 78,6% dos discentes reprovaram de 2 a 7 disciplinas no decorrer do curso, apresentando uma média de 1,88 matérias cursadas novamente pelo aluno.

Tabela 17 - Índice de reprovação por disciplina

	Disciplinas	Frequência	Percentual%	\bar{x}
REPROVOU	Física ³¹	84	26,5	1,88
	Cálculo ³²	85	26,8	
	Eletromagnetismo	31	9,8	
	Termodinâmica	23	7,2	
	Outras ³³	94	29,7	
	Total	317	100,0	

Nossos dados corroboram com estudos como o de Machado e Cavalcanti (2010) realizado junto aos alunos do curso de Química que haviam reprovado, concluiu-se que as disciplinas de Física e Cálculo são as que mais os retêm ao longo do curso.

Outros estudiosos como Silva *et al* (1995), Santos (1996), Braga *et al* (1997), Souza, Ibanez e Forster (2001), Tavares *et al* (2002) e Cravino (2004) encontraram

³¹Correspondem as disciplinas de Física I, II, III, IV, Moderna.

³²Correspondem as disciplinas de Cálculo I, II, III.

³³Correspondem as demais disciplinas do curso, como Laboratório, Métodos Matemáticos dentre outras.

taxas elevadíssimas de reprovação nas disciplinas de Física e Cálculo, chegando à conclusão que são justamente estas disciplinas que decorrem nos dois primeiros anos do curso as que mais retêm os acadêmicos, e que este fator, de alta relevância, pode levar estes à evasão do curso acentuando o fracasso.

Assim, em nossa investigação observamos que os acadêmicos de Física que não evadem no período normal do curso, chegam a extrapolar os habituais 4 anos ou 8 períodos, em alguns casos em até 2 anos (*cf.* Tabela 18). Para que isso aconteça é necessário que o acadêmico tenha tido mais de 6 reprovações em semestres diferentes durante seu percurso acadêmico levando também em consideração os pré-requisitos, o que ao nosso entender requer um olhar mais aprofundado da nossa parte a fim de que possamos compreender o que leva este acadêmico a esse alto índice de reprovações.

Tabela 18 - Alunos com 4 anos ou mais de curso

	Períodos	Frequência	Percentual
Com reprovação	10	14	8,2
	12	4	2,4
	14	2	1,2
	Total	20	11,8
	Até 8	149	88,2
Total	169	100,0	

Por este fato, optou-se a partir daqui realizar as análises tendo em conta este grupo de 169 acadêmicos do curso de Física que reprovaram no mínimo em duas disciplinas. Sendo assim, iremos relacionar estes alunos aos operadores (itens) que descrevem uma relação de “Habitus” no cotidiano acadêmico destes.

Foram separados os itens da categoria “Habitus” pertencentes a cada uma das perguntas do questionário (*cf.* Tabela 19), relacionando-as aos motivos da reprovação que cada acadêmico apontou como sendo: 1 igual falta de apoio familiar e de condições financeiras, o 2 diz respeito as dificuldades encontradas durante o curso que podem ser de aprendizagem, transporte e de relacionamento, por último o 3 tem a ver com

desempenho deste que abrangem motivos que vão desde os resultados negativos, o pouco tempo para estudo e uma formação insatisfatória anterior ao ensino superior.

Tabela 19 - Os motivos que os acadêmicos de Física atribuem a reprovação, abandono ou trancamento das disciplinas

Motivos	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativa
1 Falta: de apoio familiar, de condições financeiras	6	2,8	2,8	2,8
2 Dificuldades: de aprendizagem, transporte e de relacionamento	68	31,6	31,6	34,4
3 Desempenho: resultados negativos, pouco tempo, formação insatisfatória	51	23,7	23,7	58,1
1e2	1	0,5	0,5	58,6
1e3	2	0,9	0,9	59,5
2e3	72	33,5	33,5	93,0
Todos	15	7	7	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Observando a tabela 19, houveram alunos que marcaram mais de um conjunto de motivos como no caso de: 1 e 2, 1 e 3, 2 e 3 ou todos, que se referem a escolha dos dois ou de todos itens ao mesmo tempo. Tais combinações refletem a liberdade de escolha que o questionário proporciona aos sujeitos investigados, propiciando que cada item se comporte como um operador ou uma matriz (Bourdieu, 2002), fornecida no cotidiano social, cultural ou acadêmico deste.

A Tabela 20 demonstra o comportamento dos acadêmicos perante algumas situações. Somando os discentes que possuem algum tipo de discordância, 32, não concordam que os professores conseguem passar o conteúdo, ainda é possível verificar que esses alunos apresentam dificuldades e um desempenho que não proporciona o acompanhamento adequado da disciplina. Já em relação ao domínio do conteúdo por parte dos professores somando os que concordam totalmente, 37, apontam que os docentes possuem domínio.

Em relação à dinâmica apresentada pelo professor em sala de aula ao passar o conteúdo ocorreu praticamente um empate de forma que, 17 acadêmicos discordam e 15 concordam sobre a existência desse dinamismo. Por outro lado 27 dos discentes apontam que não conseguem interagir com os professores no momento da aula o que de certa forma reflete no comportamento dos acadêmicos fora de sala, pois 23 discordam

procurar o professor após a aula. Por último, 71 discentes concordam que os docentes estão sempre abertos a tirar suas dúvidas, mostrando que todo o discurso está em consonância.

Estes dados apresentados abrem uma discussão sobre o fracasso universitário que cada acadêmico carrega, pois ao se relacionar os motivos da reprovação com a atividade docente desenvolvida pelos professores do curso de Física e o conhecimento real que o discente possui necessário para conseguir compreender o conteúdo da disciplina, a investigação demonstra que é justamente esse conhecimento real, seja ele o adquirido ou o aprendido, que se revela como fator de influência na aprendizagem universitária, o que acaba por caracterizar uma abordagem relacionada à categoria da “Zona proximal do aluno”.

Desta forma, concorda-se com Bourdieu (2002) quando esclarece que é o capital cultural acumulado o favorecedor da aprendizagem dos conteúdos. Neste sentido, observamos que a falta de uma base sólida em nível de conhecimentos formais e informais colaborariam para um capital intelectual capaz de compreender todas as fórmulas e teorias ensinadas ao longo do curso de Física. A Física exige certas particularidades matemáticas e filosóficas que precisam previamente serem conhecidas, caso contrário fica praticamente inviável a aprendizagem.

Tabela 20 - Frequência dos motivos da reprovação quando relacionada com os professores do curso de Física

	Em relação aos professores do curso de Física	Em relação aos motivos						
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3	Todos
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ: REPROVOU	Conseguem passar o conteúdo (acadêmica)	Discordo bastante			11			
		Mais discordo do que concordo					21	
		Concordo totalmente			11			
	Apresentam domínio de conteúdo (acadêmica)	Mais discordo do que concordo			10			
		Concordo totalmente			16			21
	Apresentam dinâmica de sala (acadêmica)	Mais discordo do que concordo						17
		Mais concordo do que discordo			15			
	Conseguem interagir com os professores (social)	Discordo bastante			11			16
		Mais concordo do que discordo						
		Concordo totalmente			13			
	Procuram os professores fora da sala de aula (acadêmica)	Mais discordo do que concordo		12	11			
		Mais concordo do que discordo						12
Os professores estão abertos a tirar dúvidas em seus gabinetes (social)	Concordo totalmente		28	13			30	

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Se forem observados os dados destacados da tabela 21 pode-se inferir que dos discentes, 53 concordam que as ações pedagógicas dos professores atendem suas expectativas, 59 concordam que os professores utilizam vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível, que 20 mais discordam do que concordam que os professores explicam os conteúdos de forma clara, por outro lado 12 mais concordam do que discordam e 15 concordam bastante com este fato.

Estes dados indicam se observado os motivos, que apesar de suas dificuldades de aprendizagem, de transporte e financeiras bem como os baixos desempenhos por apresentarem resultados negativos, disporem de pouco tempo para se dedicarem aos estudos não são indicadores de suas reprovações, pois apontam que os docentes atendem suas expectativas, que utilizam recursos variados para tornar o conteúdo mais compreensível e suas explicações são claras. Porém o que se pode observar é que todas essas dificuldades se enquadram dentro da categoria de análise “Sujeito”.

Para Masetto (2012) os professores universitários vêm gradativamente assumindo uma postura diferente da tradicional, estes perceberam que mais do que possuírem títulos ou apenas o fato de se encontrarem em uma sala de aula não faz deles docentes. Nessa perspectiva as exigências específicas desta profissão não se restringem aos diplomas e a uma posição, mas para além de tudo isso é necessário a competência pedagógica no sentido de serem colaboradores no aprendizado dos acadêmicos.

Para este mesmo autor o mito de quem sabe automaticamente domina a condição de ensinar é falso, pois simplesmente o domínio ou a exposição do conteúdo não se traduz no ensino. Entretanto, deve-se ficar atento para o fato de que um melhor desempenho permeado por ações pedagógicas por parte dos professores, não pode ser confundido com ações performáticas dentro das instituições.

Assim, a investigação indica que mesmo que os professores utilizem vários recursos ou expliquem de forma clara, não se pode concluir que é o mesmo que passar o conteúdo.

Tabela 21 - Frequência dos motivos da reprovação em relação às ações pedagógicas dos professores de Física em sala de aula

PLIN AS DO CURS C	Em relação às aulas posso inferir que:	EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS							
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3	Todos	
	Atendem minhas expectativas (social)								
	Mais concordo do que discordo		16	15				22	

Os professores utilizam de vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível (acadêmica)	Mais concordo do que discordo	19	18	22
Os professores explicam os conteúdos de forma clara (academia)	Mais discordo do que concordo			20
	Mais concordo do que discordo	12		
	Concordo bastante		15	

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Para Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem adquiridas por parte dos alunos podem ser compreendidas como a capacidade que estes têm de desenvolver métodos ou técnicas para absorver novas informações. Sendo assim, pode-se entender que ao se utilizar ou ao se adotar um procedimento, seja qual for este deve ser como uma estratégia que auxilie na tarefa de aprendizagem.

É dessa forma que os acadêmicos de Física apontaram suas estratégias na tentativa de se apropriarem dos conteúdos necessários à sua formação, porém é fato que a investigação demonstra que, apesar das estratégias adotadas por esses discentes a reprovação em pelo menos duas disciplinas é quase que eminente para mais de 78,6% destes Acadêmicos (cf. Tabela 16, na página 113). O que se pode inferir é que de certa forma a estratégia utilizada pode ser a equivocada, pois existem as estratégias cognitivas e as metacognitivas³⁴ e quase sempre os alunos as separam, utilizando uma ou outra.

Na tabela 22 observa-se que 45 acadêmicos do curso de Física que apresentam dificuldades de aprendizagem separadas, de um desempenho acadêmico insuficiente ou os que combinam esses dois motivos apontam que não possuem o hábito de se prepararem anteriormente as aulas. Porém, 56 e 53 discentes estimaram que se preocupam em compreender ou refletir, respectivamente, sobre o conteúdo ensinado de forma a ajudar na sua aprendizagem.

Já 63 acadêmicos demonstram concordar que é importante apreender e compreender os processos pelos quais se dão as teorias e 59 preocupam-se em desenvolver os conteúdos nas avaliações. Já 46 expressam que se esforçam para manter todos os seus trabalhos acadêmicos atualizados e 50 discentes afirmaram que se dedicam totalmente aos trabalhos das disciplinas. De certa forma, o que se pode

³⁴ As estratégias cognitivas estão associadas aos comportamentos e aos raciocínios que podem provocar certo grau de influencia no processo de aprendizagem dando a possibilidade de se armazenar a informação com mais eficiência, já as metacognitivas se encontram em uma etapa anterior as cognitivas, pois estas consistem em planejar, monitorar e regular o seu próprio raciocínio, (DEMBO, 1994).

observar é que apesar de utilizarem de estratégias de aprendizagem (*cf.* Tabela 22), os discentes ainda assim acumulam reprovações em seus currículos. Esses acúmulos não refletem o fracasso dos alunos e sim a superação dos discentes de forma que se enquadra na categoria que aborda as “Sujeito”, onde as condutas destes interferem na sua condição, que aqui se encontra em situação de fracasso.

Logo, as estratégias aqui mencionadas pelos acadêmicos apresentam uma concordância na sua maioria como ações reguladoras e de planejamentos o que facilitaria na aprendizagem, quando observado que os discentes se preocupam em compreender e refletir sobre o conteúdo ensinado, bem como preocuparem-se em aprender, compreender e desenvolver o ensinado em sala e de se dedicar e manter seus trabalhos atualizados.

Tabela 22 - Frequência dos motivos da reprovação relacionada às estratégias de estudo dos acadêmicos do curso de Física.

Em relação ao meu estudo		EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS						
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3	Todos
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ: REPROVOU	Me preparo anteriormente as aulas (social)	Mais discordo do que concordo	12	11			22	
	Preocupo-me em compreender os conteúdos das disciplinas (acadêmica)	Concordo bastante		18			22	
		Concordo totalmente		16				
	Preocupo-me em refletir sobre o conteúdo ensinado (cultural)	Concordo bastante		15			22	
		Concordo totalmente		16				
	Preocupo-me em aprender e compreender o processo de desenvolvimento de cada conteúdo (cultural)	Mais concordo do que discordo		20			26	
		Concordo totalmente		17				
	Preocupo-me em desenvolver os conteúdos nas avaliações (acadêmicas)	Mais concordo do que discordo		16				
		Concordo bastante					24	
		Concordo totalmente		19				
	Mantenho meus trabalhos atualizados (cultural)	Mais concordo do que discordo	14	13			19	
	Me dedico totalmente aos trabalhos da disciplina (cultural)	Mais concordo do que discordo		14			22	
		Concordo bastante		13				

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Quando inquirido sobre quais as estratégias de estudo (*cf.* Tabela 23) os acadêmicos adotam para se preparem para os exames (avaliações), 45 destes discordaram do fato de estudarem apenas em grupo, enquanto 26 assumiram que se

preparavam somente na véspera destes e 15 apontaram não terem esse hábito. Já 37 estudavam sozinhos e 54 apresentavam alto grau de ansiedade nos períodos que antecediam as avaliações.

Mas se buscarmos os itens que retratam a forma como esses acadêmicos se preparam para os exames como “estudo apenas na véspera dos exames”, “estudo apenas em grupo” e “estudo sozinho” aliado aos motivos pode-se apontar que as estratégias de preparo dos alunos não justificam as reprovações que estes tiveram durante os 4 ou mais anos de formação. Esses itens retratam as condutas e as ações que os discentes apresentam em grupo se enquadrando na categoria de análise “Sujeito”.

Tabela 23 - Frequência dos motivos da reprovação em relação às estratégias de estudo adotadas para o preparo dos exames pelos acadêmicos do curso de Física

Em relação aos meus exames		EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS							
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3	Todos	
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ: REPROVOU	Estudo apenas na véspera dos exames (cultural)	Mais discordo do que concordo						15	
		Mais concordo do que discordo	12	14					
	Estudo apenas em grupo (social)	Discordo totalmente	19					16	
		Discordo bastante	10						
	Estudo sozinho (social)	Concordo bastante	10						16
		Concordo totalmente	11						
	Me torno ansioso com a chegada dos exames (social)	Concordo totalmente	13	11				30	

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Autores, como Neri (2006) nessa mesma linha de investigação versam que os professores de instituições no Brasil e em Portugal assumiram conjuntamente que os acadêmicos não conseguem principalmente no primeiro ano ter um rendimento favorável, pelo motivo de que ao se ingressarem na universidade estes se encontram mal preparados.

Concordando com a autora quando ela caracteriza o ensino médio como sendo “um ciclo terminal de estudo”, ou seja, a transposição do aluno para o ensino superior. E é nesta perspectiva que se pode analisar tal fato como sendo um período em que todo o ensino anterior ao superior vive uma distorção que não leva a preencher as necessidades sociais. Esta distorção tem como reflexo a formação precária dos alunos,

de forma que se o ensino médio tem também a função³⁵ propedêutica ao ensino superior, esta infelizmente apresenta o resultado de não preparar apropriadamente os alunos para o curso superior (JESUS, 2000).

Se evidenciar os motivos mais apontados na Tabela 23 a formação insatisfatória e a dificuldade de se relacionar, estes não são suficientes para se apontar que os acadêmicos de Física fracassaram, pois as estratégias de estudo adotadas por estes são um ponto positivo que não combina com a reprovação.

Quando relacionado os motivos da reprovação dos acadêmicos de Física com a interação aluno professores em sala de aula. Nota-se muito mais uma discordância sobre o comportamento destes discentes perante a aprendizagem do conteúdo, pois do total, 43 (cf. tabela 24) discordam que não conseguem elaborar uma linha de raciocínio lógico, a fim de aprender a matéria ensinada e outros 44 acabam por concordar que ao dominar o conteúdo não mais questionam seus professores mesmo quando apresentam dificuldades de aprendizagem.

Tabela 24 - Frequência dos motivos da reprovação em relação ao comportamento de interação aluno professor mediado pelo conteúdo ensinado

Ao fazer pergunta aos professores		EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS					
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ: REPROVOU	Tenho dificuldade em elaborar uma linha de raciocínio dentro do conteúdo para perguntar (cultural)	Discordo totalmente	16	11			16
	Quando passo a dominar o assunto já ensinado não pergunto mais ao professor (cultural)	Mais concordo do que discordo		14			19
	Estou sempre disposto a perguntar quando tenho dúvida (cultural)	Mais discordo do que concordo	17	11			22
	Não preciso fazer pergunta, pois domino o conteúdo suficientemente (cultural)	Discordo totalmente	15	21			34

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Já em relação à disposição que os acadêmicos apresentam em sempre realizar perguntas ao terem dúvidas 50 deles discordam tê-la, mesmo que se observado estes apresentam dificuldades de aprendizagem bem como um desempenho insatisfatório e

³⁵ A outra função seria de dar uma boa formação ao aluno e servir como base para este na entrada do mercado de trabalho (MUSGRAVE, 1994).

por último, 70 acadêmicos discordam que não precisam inquirir seus professores ao dominarem o conteúdo.

O que se pode observar é que os dados apontam para uma interpretação dentro da “Zona proximal do aluno” de forma que a comunicação entre professor e acadêmico é um diferenciador na aprendizagem deste aluno, no qual se deve estabelecer uma comunicação que valorize as duas vias, tanto a do docente quanto a do discente (comunicação bidirecional), dando a oportunidade de se concretizar uma relação que priorize as críticas e a participação formando um sujeito autônomo de seu próprio pensamento (SCREMIN, 2002).

Nesse sentido, o acadêmico poderia mudar o seu comportamento ao estabelecer uma relação ativa na sua formação e repudiar o papel de um mero receptor de mensagens interagindo com seus pares e professores, assim, como o professor também poderia instigar as perguntas e sair do seu papel de mero expositor procurando fortalecer essa relação de interação.

É sobre esta perspectiva que, se o aluno muda seu comportamento o docente deve fazê-lo e a princípio este precisa compreender que, no processo de comunicação bidirecional, levam-se em consideração as características sociais e culturais do receptor, dessa forma, concorda-se com Bourdieu (1998) ao expor que quando o emissor homogênia sua mensagem segundo seus valores e padrões sociais e culturais pode impedir uma recepção adequada.

Assim, na interação aluno professor pode-se apontar que o relacionamento entre estes sujeitos deve obedecer a uma via de comunicação viável a ambos. De forma, que nenhum destes saiam prejudicados, cooperando para o ensino e a aprendizagem, atingindo sua finalidade que seria a formação de sujeitos capazes de dominarem seus próprios pensamentos de forma crítica e adquirir certa autonomia sobre sua aprendizagem.

O domínio do pensamento se faz mister em qualquer situação, na formação este é o que precede a linguagem, de forma que se o acadêmico tem dificuldade de elaborar uma linha de raciocínio lógico e ainda uma relação professor aluno nada harmônica o acadêmico não terá provavelmente condições para realizar uma pergunta, bem como não conseguirá dominar o conteúdo, o que acaba por acarretar inúmeros problemas.

Portanto, um desses problemas pode se apresentar na forma de *stress* sendo prejudicial ao processo de formação, este é um fato constatado em muitos estudos (JESUS, 1992; PEREIRA, 2005; FRANCISCO, 2006, JESUS, 1996, 2002; LIPP, 2006 e FERNANDES, 2011). Para estes autores, o *stress* que os discentes podem vivenciar no decorrer de sua formação acadêmica tem um impacto negativo na saúde, no bem-estar e no rendimento acadêmico.

O que está de acordo com os dados desta investigação, pois dos 169 acadêmicos que apresentavam mais de uma reprovação 90 (*cf.* Tabela 25) concordam que seus níveis de *stress* aumentam no período que estes realizam seus exames. Outros 28, concordam que no momento em que entram em contato com a linguagem simbólica da Física sentem as alterações, de forma a se acentuar com suas dificuldades de aprendizagem, transporte e relacionamento assim como resultados negativos nas disciplinas, o pouco tempo para se dedicar aos seus estudos e por apresentar uma formação anterior insatisfatória ao ensino superior. Tais motivos apontados pelos alunos como tendo relação direta com suas reprovações são superados no momento em que estes acrescentam os novos conhecimentos ao capital cultural ampliando assim o “Habitus”. Tal superação em relação aos diferentes níveis de stress pode ser explicada pela categoria de análise “Sujeito”.

Tabela 25 - Frequência da reprovação em relação aos níveis de *stress* do acadêmico de Física em momentos pontuais

Meus níveis de <i>Stress</i> aumentam		EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS						
		1*	2**	3***	1e 2	1e 3	2e 3	Todos
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ: REPROVOU	Na época dos exames (cultural)	Concordo totalmente	26	25			39	
	Quando entro em contato com a linguagem simbólica da Física (cultural)	Mais discordo do que concordo			10			
		Concordo totalmente	14				14	

* Falta: de apoio familiar e de condições financeiras; ** Dificuldade: de aprendizagem, transporte e de relacionamento; *** Desempenho: resultados negativos, pouco tempo e formação insatisfatória.

Segundo Vygotsky (2007) a linguagem é a representação do pensamento que de certa forma é conduzida pelas operações mentais que produzem representações e influenciam a partir de instâncias superiores e anteriores às experiências significativas dos sujeitos.

Arelada a idéia de linguagem e pensamento de Vygotsky, pode-se associar Houaiss (2001) quando expressa a linguagem artificial como sendo aquela construída para viabilizar a comunicação em áreas específicas como a científica (lógica, de

matemática, da física) e a simbólica que se constitui por símbolos para obter uma representatividade de forma a deixar as formulações mais objetivas e precisas (de lógica, matemática, física, química, etc).

Assim, compreendemos que os motivos que os acadêmicos elencam como os fatores que tiveram como reflexo suas reprovações não se apresentam de forma isolada e se constata nos motivos elencados nas tabelas relacionados à reprovação, levando a perceber que o capital cultural que o discente tem antes de entrar na universidade é insuficiente, o que acaba por caracterizar uma abordagem da categoria de análise “Zona Proximal do Aluno”.

Então, Bourdieu (2002) acrescenta que o discente que possui capital cultural terá êxito no meio acadêmico e quando relacionado aos exames este é essencial para que se tenha um desempenho favorável nos processos formais e informais.

Lukesi (2005) analisa a própria avaliação como sendo um processo que teria por finalidade investigar a qualidade de desempenho dos estudantes e intervir para um melhor desempenho nos resultados, assim, associando a posse do capital cultural com a finalidade da avaliação pode-se explorar como estudam e quanto tempo gastam se dedicando.

Assim, dos 169 acadêmicos que tiveram reprovações, 64 estudavam até 3 horas fora da época dos exames e destes apenas 17 estudam mais de 6 horas tanto fora quanto na época dos exames. Somente 8 não estudam nenhuma hora fora do período das avaliações, por fim apenas 3 do total estudam até 6 horas fora e no momento das provas, o que leva em consideração mais do que a reprovação a “Relação com o Saber” apontando para o desejo de se obter o saber. Já deste total os discentes também expressaram como e onde costumam estudar, sendo a própria casa, a biblioteca e a casa dos amigos, os locais mais frequentes de estudo. Ainda utilizam como instrumentos de apoio o computador, a calculadora, o gravador e o vídeo. Além dos recursos que auxiliam e do local, os acadêmicos por fim revelaram hábitos que os acompanham durante os estudos, ou seja, que somente estudam ouvindo música e ou assistindo televisão (*cf.* Tabela 26).

Tabela 26 - A relação da quantidade de horas fora e na época dos exames com a forma que o acadêmico estuda as disciplinas do curso de Física

Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos em época de exames		Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos fora da época de exames				
		N*	Até 1	Até 3	6 horas	Mais de 6
COSTUMO ESTUDAR	Até 1 hora	-	3	1	-	-
	Até 3 horas	4	14	10	-	-
	6 horas	3	9	21	3	-
	Mais de 6 horas	1	4	32	28	17

Assim, estamos de acordo com Silva Carvalho (2012) quando afirma que a preparação anterior a avaliação leva ao sucesso, com Gonçalves (2009) ao dizer que a capacidade de antecipar as questões é uma das melhores estratégias de aprendizagem, com Mendes (1999) ao apontar que o aluno deve se preparar cultural e psicologicamente, ou seja, que o fato de se obter um bom resultado não se advém apenas da quantidade de horas estudadas e sim de uma série de fatores, revelando o quanto a aprendizagem é complexa e multifatorial.

Sendo assim, em relação à quantidade de horas de estudo fora ou na época dos exames quando cruzadas ao fato da reprovação ou do abandono de algumas disciplinas, pode-se inferir que da amostra total de 169 alunos mesmo estudando de 1 até mais de seis horas não tiveram êxito no final do semestre. Portanto, se observado mais criteriosamente os discentes que abandonaram as disciplinas, em sua maioria concentravam no máximo uma hora de estudos fora da época dos exames (*cf.* Tabela 27).

Tabela 27 - Relação da quantidade de horas de estudo fora e na época dos exames com a reprovação e o abandono nas disciplinas

Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos em época de exames		Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos fora da época de exames				
		N*	Até 1	Até 3	6 horas	Mais de 6
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ:	Abandonou	-	2	-	-	-
	Reprovou	-	3	1	-	-
	Abandonou	2	3	-	-	-
	Reprovou	1	21	16	-	-
	Abandonou	-	1	7	-	-
	Reprovou	6	9	15	4	-

Abandonou		-	-	3	2	4
	Mais de 6 horas					
Reprovou		1	5	34	32	19

Analogamente, os acadêmicos que reprovaram em alguma disciplina na sua maioria concentravam até seis horas de estudos diários fora e na época dos exames, o que leva a inferir superficialmente que a quantidade de horas de estudos apenas evidencia que os discentes continuam esforçando mesmo que estes apresentem sucessivas reprovações, por outro lado as reprovações não indicam uma situação de fracasso permanente e sim apenas transitório, o que acaba por ser evidenciado pela categoria de análise “Sujeito”.

Estudos como o de Leal e Almeida (1993), Sampaio e Carvalho (2011) e Silva Carvalho (2012) revelam que os alunos que possuem os melhores hábitos de estudo também possuem bons resultados. Outras investigações apontam na mesma direção como Silva e Sá (1997) que demonstram que atitudes negativas por parte dos discentes refletem no insucesso. Já Silva, Halpern e Silva (1999) indicam que o comportamento desprovido dos hábitos de estudo é prejudicial, levando a retenção.

Então, levando em consideração os resultados de nossa investigação com as apresentadas o fato parece controverso, pois ao se explorar a relação horas de estudo que pode ser dado como um hábito de estudo e reprovação, percebe-se que o maior número de acadêmicos, 34, que reprovaram estudavam mais de seis horas fora do período de exames e até 3 horas na semana das avaliações. Portanto, o que foi apontado pelo acadêmico por toda a análise é que uma formação insatisfatória anterior a sua entrada no ensino superior pode tê-lo levado a uma dificuldade na aprendizagem dos conteúdos ministrados.

Bourdieu (2002) afirma que o “Habitus” se comporta como um operador que nessa investigação se transcreve como alguns itens que demonstravam mais do que o comportamento diário de cada acadêmico do curso de Física, ou seja, apontava a subjetividade para além da identidade, da personalidade e até mesmo do caráter de cada indivíduo que compõe esta amostra.

Assim, o caminho percorrido nesta categoria teve relação direta com o desempenho do acadêmico durante todo o curso, fato só possível de ser constatado pelo

motivo de que discentes que frequentavam os períodos analisados já tinham quatro ou mais anos de curso. Desta forma, pode-se inferir e analisar que o fracasso destes, que chegava a ter mais de 7 reprovações durante o período normal de duração do curso de Física, contava com uma vertente de motivos amplamente apontada por praticamente toda a amostra, pelos próprios discentes que foram a dificuldade de aprendizagem e a formação insatisfatória anterior ao ensino superior demonstrando um outro tipo de fracasso, o temporário, pois por mais que as reprovações fossem evidenciadas elas também eram superadas.

Demonstrando a coerência da investigação, pois admitir uma dissociação das variáveis, dificuldade de aprendizagem e formação insatisfatória, é compreender que a dificuldade pode ser localizada, mesmo quando o acadêmico possui uma boa formação. De forma que, mesmo o acadêmico adotando hábitos de estudo que geravam uma média relativamente alta de horas de estudo, fora e na semana dos exames, isso não é garantia de sucesso sem que antes ele apresente aprendizagens de base obtidas nos ensino fundamental e médio.

Portanto, pode-se compreender que se o “Habitus” ocorre de uma disposição que o sujeito adquire no sentido de mediar o meio e a subjetividade inerente a ele no sentido de influenciar na tomada de decisões futuras, é mister que não se entenda este como sendo um selo que corresponde ao que o sujeito pode e não pode, de forma que se o capital cultural pode ser adquirido e modificado, o “Habitus” assume um valor mutável.

Assim, para caminhar no sentido de compreender além do que o sujeito pode expressar e o que o faz expressar é necessário explorar como o ambiente pode influenciar na formação deste sujeito, portanto segue-se a análise da categoria de trabalho de “Campo”.

3. SUJEITO E SOCIEDADE - O CAMPO DA FÍSICA E A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO SOBRE O FRACASSO ACADÊMICO DO ALUNO

A idéia de campo desenvolvida por Bourdieu não se restringe apenas a um campo como para Marx, que concebia apenas o campo econômico como o único a ser defendido e discutido. Nesse sentido, na visão de Bourdieu, o campo se subdivide

conforme suas necessidades e especificações, podendo ser da ciência, da religião, da mídia, da família, em relação à classe social, dentre outros.

Assim, para Bourdieu (2001) o campo é um espaço de disputas que possui suas próprias regras dentro dos princípios determinados por cada campo e obedecendo às hierarquias específicas. De forma que, pode ser definido por meio das tensões e dos conflitos que existem entre os sujeitos que disputam esse espaço, desde que obedecem às delimitações que se constroem por meio das redes de relações ou de oposições entre os sujeitos que atuam nele.

Portanto, Bourdieu compreende o sujeito em sua constituição como sendo um ser que caminha do social para o individual, onde este se forma ao incorporar habilidades produzidas regularmente de maneira objetiva, encontradas dentro do campo. Porém, tomam novas características pela simples razão de que cada sujeito possui uma trajetória própria e individual o que determina sua posição ocupada nesse campo. O campo o qual estamos nos debruçando neste estudo é o Universitário com a especificidade de um olhar voltado para o curso de Física.

Dessa forma, discutir as redes de relações ou oposições, bem como as tensões ou conflitos nesse campo da Física, passa a ser uma tentativa de se compreender o problema dos altos índices de fracasso de acadêmicos neste curso. Mais uma vez afirma-se que, a presente investigação não tem a pretensão de resolver o problema do fracasso ou mesmo apontar soluções pontuais, mas sim discutir o que circunda o problema, em uma tentativa de conhecer as condições sociais, culturais e acadêmicas que estão implícitas ao fracasso neste curso.

Assim, compreendemos que, não somente as tensões ou os conflitos inerentes àquele campo, curso de Física, são os responsáveis por algum tipo de insucesso do sujeito, ou até mesmo responsáveis por este não conseguir estabelecer redes de relações ou oposições, uma vez que tanto as tensões como os conflitos podem ter tido uma origem em outro campo que compõe a vida deste sujeito. Para compreender este fator, questionamos junto aos acadêmicos os motivos da escolha da universidade.

Tabela 28 - Frequência de reprovação relacionada aos motivos de escolha da universidade pelos acadêmicos do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
AS RAZÕES QUE LEVARAM A ESCOLHER A UNIVERSIDADE QUE ESTUDO FORAM:	Pelo prestígio da universidade (cultural)	Concordo totalmente	91
	Pelo curso ser oferecido nessa universidade (acadêmica)	Discordo totalmente	107
	Por influência dos pais (social)	Discordo totalmente	111
	Por ser perto da família (social)	Discordo totalmente	90

Conforme podemos observar na tabela acima, quando se observa o grupo de alunos com reprovação no curso de Física e analisamos os dados tendo em conta os motivos pelos quais estes escolheram a universidade, é possível notar que as relações que realmente poderiam denotar conflito exterior à universidade, não se confirmam, pois dos 169 discentes desta amostra, que apresentam reprovação, uma média de 60,8% discordam totalmente que optaram pela instituição por influência familiar e ou até mesmo pelo curso só ser oferecido nesta universidade. Os dados nos permitem observar que 53,9% concordam que a escolha da instituição de ensino se deu pelo prestígio que esta tem frente à sociedade (*cf.* Tabela 28).

Este fato pode apontar como razão uma tentativa do sujeito em estabelecer uma relação de domínio no campo em que ele pretende manter uma relação de *status*. As escolhas feitas pelos sujeitos podem ser assim determinantes das ações futuras, individuais e coletivas, dentro de espaços específicos, permitindo até que estes modifiquem suas posições dentro das estruturas pelas quais se regem o seu campo de atuação, permitindo assim uma abordagem dentro da categoria de análise “Sujeito e Sociedade”.

Tais escolhas podem ditar ao sujeito uma posição a ser ocupada, não de maneira definitiva, mas para que essa mudança ocorra, as tensões e os conflitos surgirão. Assim, para investigadores como Dahrendorf (1969), a posição que o sujeito ocupa corresponde ao que ele é, e as coisas que ele tem ou faz. Bourdieu (2002) por sua vez expõe que, às vezes, a posição que o sujeito ocupa acaba por ser uma transmissão da posição de classe passada dos pais para os filhos. Já Witter *et al* (1992) expressam que a posição que um sujeito pode ocupar, como a de um bom profissional, depende de uma série de variáveis que influenciam sua formação durante o seu percurso, ou seja, a forma como este

acadêmico se estrutura socialmente permite que ele faça escolhas que o levem a ocupar posições de prestígio.

Portanto, mesmo os acadêmicos reprovados têm a percepção de que as escolhas são fundamentais no sentido de lhes garantir uma posição de destaque entre os demais sujeitos que farão parte do mesmo campo. Sendo assim, a escolha de uma universidade pelo seu destaque diante das outras parece ser um motivador a este discente, mesmo assim, é possível perceber que existe uma série de condições que influenciam o sucesso deste aluno nessa busca, de forma que, para que ocorra a ascensão, um complexo de variáveis se faz necessárias.

Esta mesma relação de domínio acaba por ser percebida quando no campo se abre uma relação no jogo das distinções e das oposições, o que de certa forma se um sujeito procura ocupar uma posição em seu espaço, este pode procurar meio ou formas de ascender a uma posição de destaque dentre os outros. Assim, (cf. Tabela 29) 72,8% dos acadêmicos de Física escolheram este curso por terem uma percepção que este possibilita uma boa colocação no mercado de trabalho, uma vez que futuramente este será o espaço onde surgirão novas redes de relações ou oposições e onde novas tensões e conflitos poderão surgir na tentativa de ascendência social nesse novo campo. Como as escolhas podem ser consideradas reflexos das condutas e das ações dos discentes envolvidos na pesquisa esse fato evidencia uma abordagem da categoria de análise “Sujeito”.

Tabela 29 - Frequência da reprovação relacionada com a colocação no mercado de trabalho

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
SOBRE O CURSO DE FÍSICA	O curso oferece uma boa colocação no mercado de trabalho (social)	Concordo bastante	123(72,8%)

Vargas (2010), ao estudar o prestígio das profissões utilizando vários parâmetros tais como: a posição social, a média salarial, dentre outros, esclarece que, profissões como as de licenciaturas incluindo a de Física, vivem uma posição antagônica. De um lado carrega um prestígio por terem profissionais escassos no mercado de trabalho e por outro lado vivem um desprestígio no interior das universidades por pertencerem a cursos com pouco investimento financeiro e pedagógico.

Sendo assim, o que se percebe é que existe um duplo interesse do acadêmico pelo curso de Física. Por um lado, devido à escassez de profissionais, este oferece uma fácil colocação no mercado de trabalho, porém quando analisado a situação salarial e de prestígio social esta não dá ao sujeito o mesmo *status*. Por outro lado, para Patrocino (2013) se o acadêmico escolhe a opção do bacharelado em Física ele o faz por ocupar uma posição de *status* e prestígio, pois este segmento permite que o discente desenvolva um trabalho dentro da universidade de pesquisa, parecendo mais importante do que se inserir na educação básica.

Dentro do campo, aqui determinado como o universitário, mais especificamente o curso de Física, as redes de relações podem ser mais notadas pelas ações e pelos atos dos sujeitos que compõem esta estrutura. Desta forma, a relação entre os acadêmicos e os professores pode ser reconhecidamente uma relação de poder e domínio por parte dos docentes que podem ditar se esta se comporta como uma rede de relação ou oposição, pois de um lado se encontram os docentes, detentores de um capital cultural, que de certa forma é o objeto de desejo dos alunos. Seguimos em busca desta compreensão:

Tabela 30 - Frequência da reprovação com relação aos professores do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES DO CURSO DE FÍSICA, CONSIDERO QUE:	Tolerantes (cultural)	Concordo bastante	126(74,6%)
	São competentes do ponto de vista didático pedagógico (acadêmica)	Concordo bastante	131 (77,5%)

Ao analisarmos este fator em nossa amostra de acadêmicos de Física com duas ou mais disciplinas reprovadas, observamos que, neste campo estudado, esta rede se faz tanto de relação quanto de oposição, uma vez que 74,6% dos discentes afirmaram que seus professores são tolerantes ao ensinar o conteúdo e 77,5% os consideraram competentes do ponto de vista didático pedagógico (*cf.* Tabela 30). O fato dos professores serem tolerantes com os acadêmicos sugere uma relação de domínio, pois somente ao dominador é dada a condição de tolerância de forma a se enquadrar na abordagem da categoria de análise “Sujeito e Sociedade”.

Desta forma essa relação deveria ser tratada como uma interação aluno professor que conforme nos esclarece Libâneo (1994, p. 251) “[...] a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.” Müller (2002) também discute sobre o tema considerando que a interação professor aluno surge como uma condição no processo de ensino e aprendizagem sem esquecer o fato de que ela é geralmente conflituosa por estar relacionada à forma de convivência entre dois sujeitos que têm origem em classes sociais, culturas, valores e apresentam objetivos diferentes.

A afirmação dos acadêmicos de que os professores são competentes do ponto de vista didático-pedagógico influencia profundamente no processo de ensino-aprendizagem, pois se levado em consideração as estruturas que compõe este campo, aqui revelada no curso de Física, pode-se inferir que o termo competência pode estar arraigado ao “Habitus”, mas este é determinado pelo campo em que é julgado ou esta inserido.

Então, levando em consideração um processo de ensino mediado por um docente competente do ponto de vista didático pedagógico a possibilidade de o discente absorver e desenvolver atitudes como a criatividade, autonomia e espírito crítico são mais reais, concordando com outros estudos (BERHENS, 2005, BOURDIEU, 2002, CHARLOT, 2000, LIRA, 2008).

Tabela 31 - Frequência da reprovação em relação ao que os acadêmicos de Física inferem sobre as aulas.

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM RELAÇÃO ÀS AULAS POSSO INFERIR QUE:	O nível das aulas e satisfatório (acadêmico)	Concordo bastante	137(81,1%)
	O material didático é claro e ajuda na percepção dos conteúdos (acadêmica)	Concordo bastante	135 (79,9%)

Sabe-se que a relação professor acadêmico, apresenta-se como uma relação de troca, onde o docente oferece aquilo que o discente procura, mas é justamente nesta troca que as tensões e os conflitos se estabelecem. Quando questionados sobre o nível das aulas, observamos que 81,1% consideram-nas como satisfatório, assim como o material didático utilizado em sala de aula, uma vez que, para 79,9% dos acadêmicos o

material disponibilizado pelo professor possibilita a compreensão do conteúdo (cf. Tabela 31).

Faz se mister evidenciar que são duas relações que podem gerar conflito pelo fato de que devem estar ligadas em si, ou seja, o discurso deve ser coerente com o material concreto disponibilizado. Se o professor não dispuser de um material que apóie seu discurso e esclareça o conteúdo ministrado em suas aulas, a tensão pode se torna evidente.

Sendo assim, as aulas dependem do discurso que o professor impõe de forma que, para alguns autores, este pode assumir várias características. Candela (1999) assume que o discurso se distingue pela assimetria de poder, ou seja, não há uma relação de igualdade nas posições ocupadas por esses sujeitos. Bakthim (1997) toma essa mesma vertente sobre a relação discursiva afirmando que a formação sócio-histórica do sujeito dá a cada um seu papel estabelecendo assim uma hierarquia. Já Bourdieu (2003) considera que o discurso sofre influências do campo em que o sujeito esta inserido e este fato é o que mantém a condição de domínio para aquele que o cria.

Essa relação de poder estabelecida por meio do discurso construído entre professor e acadêmico pode ser observada também entre os próprios discentes, pois a carga de capital cultural que cada um possui determina a posição hierarquica que cada um ocupará.

Outra forma de se perceber o discurso que se mantém nessa relação entre professor e o acadêmico é por meio do material didático que de alguma forma é a materialização do processo de ensino. Concordamos com Gottheim (2007) quando afirma que é justamente o material didático que reflete em forma de códigos todo o processo de ensino e aprendizagem que é objeto de desejo dos sujeitos participantes. O que para Freitas (2008), tanto quanto o discurso como o material didático influenciam fortemente os discentes, sem esquecer que é o próprio docente responsável por esse ato.

Assim, as tensões e conflitos que podem ser encontradas no discurso produzido pelo professor ao ministrar sua aula pode ser incorporado de duas formas, um por meio de sua fala e outro por meio do material didático. O primeiro demarca um processo de hierarquização em relação às posições no ambiente da sala de aula e o segundo é a forma concreta de onde se origina o discurso do docente, podendo ser estes, razões de

conflito e tensões quando a relação se dá de forma verticalizada e não de forma harmoniosa quando esta acontece horizontalmente.

Assumindo que o discurso deve acontecer de forma horizontal, onde a relação entre o professor e o acadêmico se desenvolva de forma a beneficiar os dois e amenizar o máximo de conflitos e tensões existentes no ambiente da sala de aula, uma das formas que esse discurso se concretiza é na aprendizagem do discente. Os professores podem mediar por meio do discurso e do material didático um enriquecimento do capital cultural do discente por meio do capital cultural oferecido pelos professores caracterizando assim a abordagem “Zona Proximal do Aluno”. Investigações como a de Santos Neto (2012) afirmam que o acadêmico quando tem uma participação limitada no momento da aula compromete a relação dada pela interação “professor-aluno” de forma a interferir negativamente no seu desempenho.

Questionar se os acadêmicos do curso de Física conseguiam redigir as teorias aprendidas sem maiores dificuldades após serem ensinadas, reflete apenas um estado do processo de aprendizagem, pois ser capaz de redigir as teorias não contempla o fato de se conseguir resolver os problemas inerentes ao curso de Física. Então, ao se observar que 62,1% dos alunos reprovados afirmavam que conseguiam fazê-la (*cf.* Tabela 32), automaticamente surge um questionamento: Se os discentes conseguem redigir as teorias ensinadas pelos professores, porque estes acabam por reprovarem?

Um dos motivos que esclarece essa indagação é fato de que acadêmicos que tem um bom desempenho conseguem reproduzir as teorias sem extrapolá-las ou não apresentar nada inovador. Por outro lado, os discentes que mesmo apresentando sucessivas reprovações possuem a habilidade de redigir as teorias ensinadas, este pode ser um fator que os mantém em uma situação fracasso e de permanência no curso de Física, o que acaba por evidenciar a abordagem “Relação com o Saber”.

Tabela 32 - Frequência da reprovação em relação a apropriação do conteúdo

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM RELAÇÃO A O MEU ESTUDO:	Consigo redigir as teorias sem maiores dificuldades (cultural)	Mais concordo do que discordo	105(62,1%)

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que, “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário [...]” (BOURDIEU, 2008, p.26). Neste sentido a relação ensino-aprendizagem se apresenta pelas imposições consideradas legítimas. No meio acadêmico essa violência é encontrada como reflexo nas ações dos sujeitos dominantes desse campo. Assim, o aluno acaba por negar sua própria autonomia e sua consciência e acaba por reproduzir o que acredita ter aprendido, de forma a copiar os padrões ditados pelos grupos dominantes, sem realmente aprender ou ter autoridade sobre o conteúdo em questão.

Levando em consideração que o acadêmico consegue reproduzir as teorias e que esse fato não implica ter sucesso na resolução de problemas que acabam por compor as avaliações nos cursos de Física, procuramos indagar estes acadêmicos sobre se o seu fraco desempenho influencia na construção de crenças tais como, se ele conseguirá ou não concluir determinadas disciplinas, verificamos que 56,8% dos discentes concordam que acreditam não conseguir (*cf.* Tabela 33).

Tabela 33 - Frequência da reprovação em relação aos fracassos nos exames

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM RELAÇÃO AOS EXAMES:	Por causa do meu fracasso nas notas penso que não vou concluir a disciplina (cultural)	Concordo totalmente	96(56,8%)

Então, assumindo alguns pressupostos evidenciados nessa investigação e tentando compreender os motivos do fraco desempenho nas avaliações, nos remetemos à noção de campo de Bourdieu e Passeron (2008) quando este deixa claro que o sujeito não existe de forma isolada, somente em um grupo e sim compreende pertencer também ao campo da família, da religião, do trabalho, dentre outros. E neste sentido deve-se ter em conta, que o resultado negativo de um acadêmico se apresenta como o reflexo de algo ocorrido em qualquer um dos campos do qual faz parte. A idéia de campo não permite imaginar que cada um seja uma estrutura isolada, mas na verdade existe certo grau de influência, não de um sobre o outro e sim das ações desenvolvidas ou sofridas pelo sujeito em determinado momento. Momento este que pode ocorrer quando o sujeito estiver em outro campo, o que acaba por evidenciar a abordagem das categorias de análise “Sujeito” e “Sujeito e Sociedade”, pois há uma complementação entre as

condutas e ações que o discente deve assumir bem como as tensões e conflitos existentes no campo onde o capital cultural é distribuído.

Sendo assim, Santos Neto (2012, p. 1) realizou uma investigação sobre o fraco desempenho dos acadêmicos e concordaram que para além do fator dificuldade com a disciplina:

[...] estão incluídos fatores de ordem sócio-econômica (origem de classe, renda familiar, nível instrucional dos pais, custos com educação); e de ordem pedagógica (metodologia utilizada pelo professor, tipo de relação professor-aluno que se desenvolve em sala, postura do professor em relação às dificuldades de aprendizagem do aluno) e fatores relativos às condições institucionais (composição das turmas com alunos de diferentes cursos, bibliotecas com um número insuficiente de livros para atender a demanda dos alunos, salas de aulas sem as mínimas condições físicas para desenvolver a prática docente, inadequação de currículos).

Portanto, verifica-se que as condições sociais, culturais e acadêmicas, das quais são bases fundamentais da nossa investigação, se comportam como parte das estruturas que compõem cada campo que o sujeito pode circular podendo influenciar este no seu comportamento e na formação do seu “Habitus”, bem como nos padrões que se revelam em suas estratégias, podendo estas ajudar o sujeito a se firmar como dominante ou dominado neste campo que se transcreve no curso de Física.

Vários destes padrões são adquiridos pelo sujeito ao longo de toda a sua vida ou durante o período de realização do curso, podendo estes ditar sua posição em relação aos demais sujeitos inseridos neste campo. A forma como o sujeito se comporta no momento em que o professor ministra a aula, pode definir se o acadêmico conseguirá ou não acumular um maior capital cultural em relação a outro acadêmico.

Assim, a investigação procurou saber como os acadêmicos do curso de Física se comportavam quando o conteúdo é ministrado e se realizavam perguntas durante a aula.

Dos discentes inquiridos, 57,4% discordaram que tinham receio da reação dos professores ao realizarem alguma pergunta, 62,7% da amostra também discordou que tinham medo de ser ironizados por outros alunos, 63,9% discordaram que têm receio de se expor e por último 52,1% dos alunos discordaram não possuir domínio do conteúdo para questionar (*cf.* Tabela 34).

Tabela 34 - Frequência da reprovação relacionada com a participação dos acadêmicos no momento da aula

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
AO FAZER PERGUNTA AOS PROFESSORES:	Tenho receio da reação do professor (cultural)	Discordo bastante	97 (57,4%)
	Tenho medo de ser ironizado por outros alunos (cultural)	Discordo bastante	106 (62,7%)
	Tenho dificuldade de me expor em público (social)	Discordo totalmente	108 (63,9%)
	Tenho dificuldade em dominar conteúdo do momento para questionar (cultural)	Mais discordam do que concordam	88 (52,1%)

Ao se ler os dados e principalmente quando se refere ao receio que os acadêmicos possuem da reação do professor no momento em que os discentes realizam perguntas não denota dificuldade na aprendizagem e sim uma postura do aluno que envolve uma série de outras situações, como dominar o conteúdo, ter ou não medo de se expor dentre outras. Porém o que os dados apontam são que os acadêmicos discordam ter receio de realizar perguntas, levando ao fato de que a reprovação não pertenceria mais aos discentes que não se expressam e de alguma forma reforça a condição de permanência destes, levando em consideração uma abordagem da categoria de análise “Relação com o Saber”.

Da análise feita por meio dos dados apresentados na Tabela 32, percebeu-se que o fator de maior influência para a reprovação, indicado pelos próprios discentes, se recai sobre a formação insatisfatória recebida nos graus de ensino anteriores ao ingresso para o ensino superior. O que está de acordo com as investigações de Jesus (2000) e Neri (2006) ao afirmarem que a preparação anterior ao ensino superior deveria dar suporte ao aluno na universidade.

Recorrendo aos dados da nossa investigação assim como os de Jesus (2000) e Neri (2006) fica evidente que o campo é composto por estruturas que podem ser modificadas ou não pelo sujeito, mas que se estas estruturas forem modificadas de forma a não permitir ao acadêmico adquirir o capital cultural suficiente para permanecer neste campo, o reflexo se dará em um processo formativo penoso e deficiente.

Foi com esse propósito que se questionou os acadêmicos se eles percebiam quando e porque seus níveis de *stress* aumentavam. Verificamos (*cf.* Tabela 35) que 52,1% discordaram que existe falta de apoio da instituição de ensino superior, que 53,3% não concordam que as teorias desencadeiam situação stressante e que 55,6% discordavam que o ensino em laboratório influenciava seus níveis de *stress*. Mas quando observado a relação que os acadêmicos desenvolvem com os docentes, bem como com as disciplinas didáticas de formação de professores, verificamos que 57,4% e 52,7% destes concordam, respectivamente, que seus níveis de *stress* acabam por se alterar.

Tabela 35 - Frequência da reprovação relacionada com os níveis de *stress* dos acadêmicos do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
OS MEUS NÍVEIS DE STRESS AUMENTAM:	Com a falta de apoio da instituição de ensino superior (acadêmica)	Discordo bastante	88 (52,1%)
	Na relação com os professores (social)	Concordo bastante	97 (57,4%)
	Na parte teórica das disciplinas (cultural)	Discordo bastante	90 (53,3%)
	Na parte do ensino em laboratório (cultural)	Discordo bastante	94 (55,6%)
	Nas disciplinas didáticas de formação dos professores (acadêmicas)	Concordo bastante	89 (52,7%)

O último item da tabela 35 trás uma revelação de certa forma surpreendente quando os acadêmicos concordam que seus níveis de *stress* aumentam ao cursarem as disciplinas didáticas de formação de professores, mas primeiro deve ser lembrado que a amostra é composta por discentes do bacharelado e da licenciatura este pode ser um fator de interferência no resultado e segundo a falsa ilusão de que disciplinas didáticas têm um menor grau de exigência do aluno pode ser um influenciador dessa elevação. Observa-se que a mudança das disciplinas específicas de Física para as disciplinas de formação de professores causa tensões que chegam a mudar os níveis de stress dos discentes o que caracteriza uma abordagem “Sujeito e Sociedade”.

Vários investigadores como Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007), Francisco (2010), Pereira (2010), Fernandes (2011) concordam que determinadas pressões provocam desequilíbrios prejudicando o desempenho do sujeito nas mais variadas situações como na vida familiar, social e profissional, bem como na vida acadêmica.

Assim, relacionar as reprovações com os níveis de *stress* de forma perceptiva com relação ao curso de Física nota-se que as redes que os acadêmicos criam mesmo quando não se configuram como de oposição trás a esse discente certo desconforto, deixando notório que a relação entre o professor e o aluno demarca mesmo que culturalmente as posições de cada um, sendo o primeiro dominante e o segundo dominado.

Com base em todas as inferências suportadas nesse tópico ficou evidente a afinção entre o discurso obtido dos acadêmicos do curso de Física com a idéia de campo elaborada por Bourdieu de forma a se compreender que as estruturas são significativas. Porém, a voz produzida pelos discentes em relação a este campo alimentou significados já estudados e existentes, como as tensões e os conflitos, as redes de relação e oposição determinando as posições que cada sujeito ocupa dentro deste campo, ou seja, do curso superior de Física.

Pode-se notar no discurso que outras variáveis surgiram quando se exploravam as tensões e os conflitos, as redes de relação e oposição, tais como: a interação professor aluno, a preocupação das escolhas que interfeririam na posição do sujeito ao atuar dentro deste campo, a submissão dos sujeito ao repetir os padrões inerentes ao grupo dominante.

Assim, essas variáveis expressaram uma relação pouco evidente, a de que mesmo sujeitos em situação de fracasso procuram lutar por uma posição de domínio dentro do próprio curso de Física, pois se observado a relação de permanência destes acadêmicos que se evidencia mais do que a de reprovação por toda a exploração dos dados pode-se concordar com Bourdieu (2002) quando afirma que as estruturas são mutáveis e que o responsável por esta ação é o próprio sujeito. Bourdieu não caracteriza esse sujeito, dando-nos a possibilidade de interpretá-lo em qualquer esfera.

Então, é justamente por meio dessas variáveis que se começa a perceber como esse sujeito (acadêmico) se comporta no campo que se encontra, ou como ele se

transforma utilizando o “Habitus”. Assim, também nota-se a necessidade de se explorar quem é, e como se forma esse sujeito, e será isso que iremos nos dispor em fazer logo a seguir, uma vez que segue abaixo a análise pautada na relação com o saber de forma a compreender que condições levam os acadêmicos a permanecerem no curso de Física.

4. A RELAÇÃO COM O SABER – AS CONDIÇÕES QUE LEVAM O ALUNO A PERMANECER NO CURSO DE FÍSICA

O sujeito expresso por Charlot (2006) possui características que o levam a necessidades próprias e específicas o que de certa forma é o mesmo que encontramos na amostra dessa investigação. Esse sujeito está inserido em um campo que se firma por tensões e conflitos que exige dele habilidades essenciais para poder se relacionar, ou seja, que crie redes de relações ou oposições.

Assim, este sujeito se encontra em uma posição de dominado, mas que de certa forma não se conforma com esta posição, no momento em que não nega seus desejos e interesses na intenção de modificar o mundo que o cerca (CHARLOT, 2006).

A amostra tem nos revelado um sujeito mais específico que, mesmo inserido em um campo único, não deixa de expressar as influências que outros campos exercem sobre ele. Este sujeito aqui se configura como o acadêmico do curso de Física que luta contra o domínio que sofre, contra a posição que na maioria das vezes é imposta a ele, ao mesmo tempo em que demonstra seus desejos e seus interesses de mudar as estruturas que regem essa condição. Que apesar de acumular sucessivas reprovações se encontra na condição de permanência, este sujeito é representado na nossa amostra por 169 acadêmicos.

Para que esse acadêmico possa se firmar em uma condição de destaque só o fará por meio da interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 2007) e da relação com o saber (CHARLOT, 2006). Charlot preconiza que esta relação é a forma com que o acadêmico utiliza suas aprendizagens do meio escolar para modificar, construir e transformar a si mesmo, assim, o discente pode, se souber como organizar todo o capital cultural adquirido, sair da condição de dominado e conseqüentemente transformar as estruturas que regem a posição em que ele se encontra.

Portanto, compreender que sua relação com o saber é essencial para ocupar uma posição de destaque não é um fato desconhecido dos acadêmicos, pois estas premissas

estão claras em seus interesses e desejos, porém outras condições podem ser facilitadores ou dificultadores.

As condições aqui nesta investigação são as sociais, culturais e acadêmicas que se encontram vinculadas aos conceitos de “Habitus”, “Campo” e “Sujeito”, é neste cenário que o discente não se materializa somente na suas lutas por posições, ele para se materializar se constitui como um ser que é composto por sua história e as ações que imprime nos campos em que ele transita.

Então, tanto Charlot como Bourdieu entendem o sujeito aqui evidenciado como um ser capaz de se expressar por sua interação social e individual, de forma que ouvi-lo no coletivo reflete os desejos e interesses de cada um. Assim, compreender o que compõe esse sujeito, que aqui se reveste no acadêmico do curso de Física, quais seus desejos e interesses, como ele utiliza sua relação com saber a seu favor, entrelaçado com as condições sociais, culturais e acadêmicas, pode ser mais um reforço que nos possibilitará uma melhor compreensão do problema do fracasso.

Dessa forma, questionar os acadêmicos do curso de Física que possuem índices de reprovação propicia uma compreensão mais abrangente sobre o que pode levá-lo ao fracasso. Assim, saber quais as razões os levaram a escolher a universidade que freqüentam, pode caracterizar suas escolhas como pessoais e ou coletivas, o que acaba por caracterizar uma abordagem da categoria de análise “Sujeito”. Portanto, 56,8% dos discentes concordam que a escolha foi feita por causa da localidade, enquanto 80,5% o fizeram pela qualidade da vida acadêmica que a universidade pode proporcionar e por último 70,4% discordaram por esta apresentar uma pequena concorrência de alunos em relação ao curso de Física (*cf.* Tabela 36).

Tabela 36 - Frequência da reprovação relacionado com as razões que levaram ao acadêmico do curso de Física a escolherem as universidades que se encontram

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
AS RAZÕES QUE ME LEVARAM A ESCOLHER A UNIVERSIDADE QUE ME ENCONTRO:	Por causa da localidade (social)	Concordo bastante	96 (56,8%)
	Pela qualidade da vida acadêmica (social)	Concordo bastante	136 (80,5%)
	Por não haver muita concorrência para o meu curso (cultural)	Discordo bastante	119 (70,4%)

Conhecer como os acadêmicos realizam suas escolhas e o porquê, pode começar a nos ajudar a traçar quem é esse discente e como ele age diante do mundo, onde este produz sentidos e significados que permite que elabore sua própria singularidade (CHARLOT, 2005) e é nesse momento que o aluno se torna indivíduo com certas características próprias.

Assim, se os acadêmicos passam a se comportar como indivíduos capazes de realizarem suas próprias escolhas, concordamos com Sales (2000) quando afirma que a escolha pelo local onde vão estudar começa pela razão social que este estabelecimento pode possuir, como: as estruturas arquitetônicas, quais as direções teóricas dentre outras, ou seja, o motivo pelo qual os discentes escolhem as universidades pode assumir as mais variadas formas. Para este autor a escolha é medida pelas representações sociais que se configuram em um resumo de ordem individual e coletiva, pois estas não se dão apenas por uma vontade própria também se centra nas decisões do grupo que o aluno esta inserido.

Se as escolhas podem sofrer influências da família, dos amigos ou até mesmo de outros fatores que estabeleçam uma relação de vantagem ao acadêmico, também pode-se inferir que estas podem ser feitas levando em consideração critérios puramente individuais, assim, quando questionamos sobre a razão que levou o discente a eleger o curso de Física como sua profissão, verificamos que 65,1% discordaram que esta escolha estava relacionada ao fato de ser um curso que demanda pouca concorrência nas

provas de admissão, já 85,2% e 82,8% discordam, respectivamente, que sofreram alguma influência por parte dos pais e dos amigos (*cf.* Tabela 37).

Tabela 37 - Frequência da reprovação relacionada à escolha do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
SOBE O CURSO DE FÍSICA:	Escolhi este curso pela concorrência ser pequena (social)	Discordo bastante	110 (65,1%)
	Escolhi este curso por influência dos meus pais (social)	Discordo bastante	144 (85,2%)
	Escolhi por influência dos amigos (social)	Discordo bastante	140 (82,8%)

Portanto, estudos como o de Feitosa (2013), que procurou evidenciar quais foram os motivos que influenciaram a escolha dos alunos pelo curso de Física, obtiveram como afirmativa por 38% destes, que o fizeram pela possibilidade de poder se dedicar a carreira acadêmica na universidade e pela proximidade com a disciplina no ensino médio.

O acadêmico do curso de Física demonstra que fez suas escolhas de forma independente levando em consideração somente o seu constructo sobre o que acredita e conhece para tomar sua decisão. Mais do que partir do que já se conhece, o discente precisa, para a tomada de decisões, relacionar o que já internalizou estabelecendo uma prospecção do que deseja socialmente.

Assim, percebe-se que o acadêmico não permite no campo onde esta inserido que qualquer que seja a posição que ocupe seja feita em detrimento dele próprio, mesmo que se admita que este esteja atrelado a um grupo e a uma posição social. Para Charlot (2005) essa situação só se firma por considerar esta como uma “posição social objetiva”, ou seja, o discente aqui citado somente pode se destacar em uma determinada posição se obtiver este destaque no grupo social do qual ele faz parte, o que evidencia as tensões e conflitos encontrados no campo onde o capital cultural é distribuído, nesse caso no universitário de forma a caracterizar uma abordagem “Sujeito e Sociedade”.

A posição que o acadêmico ocupa no seu campo pode estar ligada ao interesse que este estabelece com o curso em que frequenta, ou até mesmo estar relacionado com o conteúdo bem como com as disciplinas, pois para Vieira, Milach e Huppés (2008) estes fatores são reflexos do nível de satisfação dos discentes com o seu curso influenciando-os na formação de seu perfil e no seu desempenho enquanto profissional.

Sendo assim, inquirir os acadêmicos sobre o grau de satisfação que estes apresentam em relação às condições que estão diretamente ligadas ao seu curso, tais como: as ações e atitudes que desenvolvem ou tomam durante sua permanência na universidade, faz-se mister. É neste sentido que 87,6% dos discentes questionados concordam estar satisfeitos com o curso, 51,5% dizem que mais concordam que discordam estarem satisfeitos com o seu desempenho, 71% estão satisfeitos com o apoio recebido pela universidade, bem como 78,8% mais concordam do que discordam que os professores também oferecem um apoio a sua formação. Já em relação às perspectivas que a profissão oferece, 69,2% dizem estar satisfeitos e por último 70,4% afirmam seu nível de satisfação com as disciplinas que são ministradas no curso (*cf.* Tabela 38).

Tabela 38 - Frequência da reprovação em relação ao grau de satisfação do acadêmico de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM QUE MEDIDA VOCÊ ESTÁ SATISFEITO:	Com o curso (acadêmica)	Concordo bastante	148 (87,6%)
	Com o seu empenho no curso de Física (acadêmica)	Mais concordam que discordam	87 (51,5%)
	Com o apoio recebido pela instituição do ensino superior (acadêmica)	Concordo bastante	120 (71%)
	Com o apoio dos professores (acadêmica)	Mais concordo do que discordo	132 (78,1%)
	Com as perspectivas da profissão (cultural)	Concordo bastante	117 (69,2%)
	Com os conteúdos da disciplina (acadêmica)	Concordo bastante	119 (70,4%)

A importância de averiguar o nível de satisfação do sujeito, principalmente quando relacionado às condições sociais, culturais e acadêmicas que influenciam na construção deste, está vinculada ao ensino e a aprendizagem que abrangem muito mais

do que a simples transmissão de conteúdos desconectos o que esta de acordo com a abordagem “Relação com o Saber”. Estudos como o de Neves e Ramos (2001) inferem que as universidades devem agir para que a satisfação dos acadêmicos esteja sempre no mais elevado nível.

Já quando a satisfação é analisada em relação às perspectivas da profissão é evidente que tanto a universidade, quanto os professores e os discentes tenham em mente que este último só assumirá uma posição de destaque se tiver êxito na sua aprendizagem, pois esta “coloca-se, assim, como competência fundamental para a inserção de uma dinâmica social que se reestrutura continuamente” (BERGER, 1999, p. 89).

Portanto, se o acadêmico luta contra a posição de dominado ao levar em consideração seus desejos e interesses. Desejos esses que levam justamente a elevação dos níveis de satisfação quando relacionados ao interesse pelo curso de Física. Deve levar em consideração que sua atitude diante de sua aprendizagem pode levá-lo a conseguir uma reestruturação do campo, ou seja, no curso de Física.

Sabe-se que a aprendizagem está intimamente ligada ao interesse do acadêmico de aprender e de adquirir capital cultural para que este possa ascender a espaços que são seus desejos. Dentro desta perspectiva, o discente deve desenvolver uma atividade intelectual capaz de se manifestar demonstrando sua relação com o saber.

O que para nós parece que essa atividade intelectual do acadêmico sofre quando é colocada em contato com outra, pois “aprender ciências implica aprender conceitos que constroem, colocam em crise conceitos da experiência comum” (LOPES, 1996, p. 269). Assim, uma das formas de se ter o reflexo dessa aprendizagem é quando ela é aferida.

Quando questionamos os discentes do curso de Física como reagem no momento de suas avaliações (*cf.* Tabela 39), podemos observar que 55% discordaram quanto à necessidade de apoio por parte de monitores, 71,6% concordam sentir seus níveis de *stress* alterados no momento em que realizam as provas mesmo quando estão preparados e 62,7% discordam que conseguem se manter tranquilos para realizar seus exames de forma que a “Relação com o Saber” é a categoria que mais se justifica. Estudos como os de Luz *et al* (2009) demonstram que o rendimento acadêmico esta

diretamente ligado ao *stress* e que as universidades deveriam se concentrar em utilizar estratégias de *coping* como apoio aos alunos (Fernandes, 2011, p. 215)

Tabela 39 - Frequência da reprovação em relação aos exames realizados pelos acadêmicos do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
EM RELAÇÃO AOS EXAMES:	Preciso do apoio dos monitores (social)	Mais discordam que concordam	93 (55%)
	Sinto de níveis de <i>stress</i> no momento dos exames mesmo quando estudo (cultural)	Concordam totalmente	121 (71,6%)
	Sinto que fico tranquilo para realizar os exames (cultural)	Discordo totalmente	106 (62,7%)
	Tenho confiança na minha capacidade de realizar os exames (cultural)	Mais concordam do que discordam	100 (59,2%)

Por último, 59,2% dos acadêmicos mais concordam do que discordam da sua capacidade de realizar os exames de forma que os discentes apresentam confiança a realizá-los, apesar dos elevados índices de reprovação o que denota a situação de permanência destes.

A permanência dos acadêmicos do curso de Física acaba por ser evidenciada ao se perceber que apesar da falta de tranquilidade e dos níveis de *stress* alterados durante a realização dos exames, o que remete a indicativos determinantes, esses discentes não evadem do curso. Investigações dos últimos quinze anos vêm agrupando uma série de condições que são responsáveis por essa alteração, que se apresentam como: econômicas, de ordem social, gestão de tempo, mudança no estilo de vida tanto pessoal como profissional e tomada de decisões que podem influenciar no seu futuro (PEREIRA *et al*, 2004; AHERNE, 2001; MISRA & MCKEAN, 2000; ROSS, NIEBLING e HECKERT, 1999 e SCHAFFER, 1996).

Pode-se observar que as condições levantadas por estes estudiosos encontram-se em consonância com as condições sociais, culturais e acadêmicas levantadas nessa

investigação, o que de maneira perceptiva leva-nos a inferir que o acadêmico do curso de Física sofre a ação destas condições, influenciando assim no seu desempenho tanto pessoal como acadêmico, tendo como reflexo o baixo rendimento nos exames.

As premissas demonstradas até aqui são fortes indicadores de como os acadêmicos do curso de Física às vezes apresentam rendimentos baixos, porém o processo de construção do sujeito, mesmo que esse se transponha no discente de Física, deve levar considerações que incluam também o relacionamento destes com seus pares.

Sobre esta perspectiva perguntou-se aos acadêmicos como se dava o relacionamento com seus pares do curso de Física, e observamos que 76,3% concordaram que este contato contribui para o seu crescimento intelectual e pessoal, 90,5% afirmam desenvolver um bom relacionamento com os outros discentes do curso e ainda 74,6% dizem que seu ciclo de amizades é composto somente por alunos do curso de Física. Portanto, quando questionados se apresentavam dificuldades de relacionamento, como esperado, observamos que 83,4% e 79,9%, respectivamente, discordaram que se sente isolados ou não conseguem se comunicar com os outros acadêmicos do curso de Física (*cf.* Tabela 40), o que caracteriza uma abordagem da categoria de análise “Zona Proximal do Aluno”.

Tabela 40 - Frequência da reprovação relacionada com a interação existente entre os acadêmicos do curso de Física

		Em relação às disciplinas do curso você:	
		Reprovou	
QUANTO AOS OUTROS ALUNOS DO CURSO:	Contribuem para o meu crescimento intelectual e pessoal (social)	Concordo bastante	129 (76,3%)
	Tenho um bom relacionamento (social)	Concordam totalmente	153 (90,5%)
	Meu ciclo de amigos é composto por alunos do curso de Física (social)	Concordo bastante	126 (74,6%)
	Sinto-me isolado do resto dos alunos (social)	Discordam totalmente	141 (83,4%)
	Não consigo me comunicar com os outros alunos (social)	Discordo totalmente	135 (79,9%)

A importância da relação com o outro principalmente dentro de ambientes universitários mais especificamente entre acadêmicos do próprio curso esta ligada também a relação do saber, pois esta enfatiza o enlace que o sujeito deve ter com ele próprio e com o outro de forma que o contato, a relação, a interação é essencial (CHARLOT, 2005).

Portanto, o acadêmico vive em um campo que se estrutura por suas relações sociais, que se apresenta de forma desigual, mas que ao mesmo tempo necessita que aconteça uma interação que abranja a ele mesmo, ao outro e ao curso. Charlot (2005, p. 73) afirma que “‘Eu’, ‘sujeito’, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ‘ter uma boa profissão’, a ‘tornar-se alguém’, etc”.

Para Vygotsky (2007), a interação entre aluno e o professor no processo de aprendizagem remete a uma inserção social do discente e à maturidade da mente deste se dá pelo contato existente no seu meio. Então, o acadêmico do curso de Física necessita de uma interação não só com os professores, bem como, com seus pares mais experientes nestas ciências, para que possa se apoiar e diminuir suas dificuldades. Estas dificuldades podem ser mais facilmente sanadas junto a estes pares que, por terem um nível de conhecimento parecido, ou próximo, assim como definiu Vygotsky, poderão estabelecer uma comunicação que permita, em uma discussão, ir amadurecendo conceitos e teorias da Física.

Por fim, compreende-se que deve haver um entendimento da relação íntima que há entre aprendizagem e a relação social, pois tanto Charlot (2005) como Vygotsky (2007) afirmam sobre a necessidade da interação entre os pares como um fator de maturação da capacidade intelectual, no sentido de que o campo que o acadêmico ocupa é composto por uma estrutura que depende dessa relação para ser reestruturado a favor do discente.

O debate sobre o que provoca o aumento dos níveis de *stress* no acadêmico de Física já foi abordado ao serem analisados os dados da tabela 39 quando relacionado ao momento dos exames. Porém, quando aborda-se o relacionamento deste discente com outros sujeito do seu mesmo curso, tentando saber em que medida este relacionamento pode influenciar na elevação do *stress*, verificamos que 63,9% discordam de que esta relação os prejudicam (*cf.* Tabela 41).

Tabela 41 - Frequência da reprovação relacionada aos níveis de *stress* dos acadêmicos de Física

MEUS NÍVEIS DE STRESS AUMENTAM	Na relação com os colegas (social)	Em relação às disciplinas do curso você:	
		Discordo totalmente	Reprovou
			108(63,9%)

Esse último dado demonstra a coerência das respostas dos sujeitos aqui inquiridos, pois se relacionado este dado aos resultados da Tabela 40, os acadêmicos demonstram a importância que a interação tem tanto entre os discentes do curso como com os professores, o que acaba por evidenciar a abordagem de “Zona Proximal do Aluno”.

Assim, percebe-se que quando Vygotsky (2007) discursava sobre a necessidade de se compreender as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores de uma orientação social, pode-se afirmar que o acadêmico de Física depende de sua interação com as estruturas da universidade, do curso, com os professores, colegas e ainda precisa compreender a cultura pertencente aquele campo.

O acadêmico do curso de Física está inserido em um campo no qual acaba por ser um complemento na formação deste sujeito, individual ou coletivo, pessoal ou profissional. Para compreensão de como este se compõe e qual sua relação com a reprovação foi necessário construir o caminho que o discente percorre durante o período em que se encontra no curso e conseqüentemente na universidade.

Este caminho demonstra como o acadêmico relaciona seus desejos e interesses com as escolhas e que essas podem sofrer influencia direta ou indireta, da família ou do grupo em que esta está inserido. Por outro lado, saber também o nível de satisfação demonstra como esse sujeito está se relacionando com as estruturas físicas e pedagógicas, com o futuro de sua profissão, assim como do comportamento deste no momento dos exames. O sujeito aqui estudado se caracteriza como o discente individual, mas que utilizou sua voz no coletivo para se compor e justificando no relacionamento que tem com seus professores e pares, mais ou menos experientes quando conjugados a Física.

Portanto, saber que esse sujeito caminha conforme seus interesses e desejos de modificar as estruturas que o colocam em uma posição social de dominado (Charlot, 2005) em um campo que é determinado por essas estruturas e que depende de uma rede de relação ou oposição para amenizar ou intensificar as tensões e os conflitos (Bourdieu, 2002) e ainda ser dotado de uma matriz que opera a favor dele no momento da aprendizagem (BOURDIEU, 2002), nos leva a construir a dialogar sobre a zona de desenvolvimento proximal desse discente levando a compreensões mais aprofundadas sobre o fracasso e a permanência desse acadêmico.

5. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO ALUNO DO CURSO DE FÍSICA EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR.

Por último, no término do caminho percorrido a discussão sobre Zona proximal do aluno tem como finalidade buscar nos dados relações de mediação entre o capital cultural que o aluno tem ao entrar na universidade e o que ele pode adquirir durante o percurso universitário. Reiteramos que não temos por objetivo apontar soluções que tenham uma relação de causa e consequência, assim, compreender a origem deste aluno e suas dificuldades durante o período em que se encontra na universidade dará uma visão mais abrangente do problema do fracasso universitário.

Ao se deparar com elevado índice de reprovação que a amostra apresenta, apontado na tabela 16, percebe-se a necessidade de se conhecer a origem deste acadêmico e evidenciar o que o influencia de forma a levá-lo a ter tantas retenções e, consequentemente, à sua permanência. Por isso, faremos o exercício de apresentar uma síntese que se expresse no acadêmico de Física.

Para o desenvolvimento do debate aqui proposto, primeiramente, é necessário que a origem do acadêmico do curso de Física seja tratada levando em consideração seus locais, Brasil e Portugal. Esse discente origina de famílias das quais uma média de 75,1% do Brasil e 81,7% de Portugal dos seus pais, nenhum destes possuem curso superior e cerca de 44,1% dos pais e de 42,7% das mães no Brasil e 36,8% dos pais e 44,3% das mães em Portugal possuem apenas ensino médio. Quanto à profissão dos pais deste discente, 15,2% dos pais no Brasil e 27,2% destes em Portugal estão no quadro de profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio e 51,9% no Brasil e 35,9% em Portugal das mães se caracterizam como profissionais desqualificados.

Quando traçamos o discurso sobre fracasso nas últimas décadas no primeiro capítulo autores como Morais e Neves (2013) levantaram a influência que a família exerce no futuro dos seus filhos, de forma que, a posição dos pais acabam sendo um fator não determinante, mas preponderante na posição que seus filhos podem ocupar no ambiente escolar. E mais, esses autores ainda afirmam que este fato pode influir no aprendizado das ciências de maneira geral, portanto percebe-se que a partir da formação e da posição que os pais ocupam na família ou no trabalho, pode refletir no percurso acadêmico e profissional dos filhos. Porém, uma ação externa sobre o indivíduo não é garantia de que o comportamento deste se mantenha imutável e que a estrutura social sob a qual ele está submetido permaneça rígida.

Entretanto, o acadêmico do curso de Física chega ao curso superior com um capital cultural insuficiente para se permanecer na universidade ou para se obter sucesso durante esse período. Ao se explorar quais os motivos que os próprios acadêmicos atribuem à reprovação, ou ao abandono, ou ao trancamento das disciplinas cursadas, da amostra total incluindo os acadêmicos que não reprovaram, verificamos que:

Tabela 42 - Os motivos que os acadêmicos de Física atribuem a reprovação, abandono ou trancamento das disciplinas

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativa
Dificuldade de aprendizagem	90	41,9	41,9	41,9
Formação insatisfatória	96	44,7	44,7	86,6
Outros	29	13,4	13,4	100,0
Total	215	100,0	100,0	

Logo, 41,9% (*cf.* Tabela 42) apontavam como o motivo, a dificuldade de aprendizagem em relação aos conteúdos ensinados e 44,7% afirmam ter tido uma formação insatisfatória anterior a sua entrada ao ensino superior.

Assim, o que se percebe é que as condições que cooperam para este quadro estão ligadas desde a formação dos pais, às posições que ele ocupa bem como a formação recebida anteriormente ao ingresso na universidade. Logo, fica evidente que o discente necessita ampliar seu capital cultural, para que ele possa se impor no sentido de ocupar uma posição de destaque.

Usando as premissas de Bourdieu (2002) quando coloca que, o que a família transmite ao acadêmico junto a outros fatores podem compor a subjetividade relacionada ao seu capital cultural incorporado, bem como estabelecer uma situação de oportunidade de o discente lutar por uma posição de destaque no seu meio. Além de

Bourdieu, Charlot (2005) aponta a possibilidade de o aluno mudar o que o mantém na condição que se encontra, modificando as estruturas sociais que exercem essa relação de poder.

Então os dados da amostra nos dão a possibilidade de realizar a mesma inferência que Bourdieu, pois é justamente de posse do capital cultural adequado que o acadêmico do curso de Física terá um desempenho satisfatório, de forma a promover uma melhor aprendizagem dos conteúdos, mesmo que esses sejam carregados de uma linguagem simbólica própria como é o caso da Física.

É necessário evidenciar que o acadêmico do curso de Física ocupa uma posição, mas o faz em um determinado campo, que neste caso se expressa no universitário, mais precisamente diante do grupo que compõe o curso que ele faz. Porém, não podemos acreditar que esse campo existe da maneira isolada e que as tensões e conflitos gerados em outros campos não influenciem o desempenho do discente no seu curso.

Nesse sentido, o acadêmico ao fazer escolhas as faz baseado na sua orientação social (WITTER *et al*, 1992), porém os discentes analisados por nós não basearam suas escolhas pela influencia da família ou do seu grupo de amigos, mas sim pelo fato da instituição ter um peso no mercado de trabalho. Atenta-se para o fato de que a independência que estes alunos apresentaram ao escolher a instituição levando em consideração condições que os levariam a obter uma posição de destaque, frente aos demais que farão ou fazem parte do mesmo campo, se expressam pelas lutas movidas pelos seus desejos e interesses.

Da mesma forma, que o acadêmico faz escolhas para poder se firmar em um campo por uma posição de destaque, este deve ser capaz de identificar e compreender as redes de relações e oposições e quais são as tensões bem como se dão os conflitos nesse campo da Física. Assim, a relação professor-aluno pode indicar tais situações, pois sabe-se que esta é essencial para o processo de ensino aprendizagem e deve girar em torno do conteúdo ministrado em sala (LIBÂNEO, 1994; MÜLLER, 2002).

Então, os acadêmicos do curso de Física não revelam uma interação entre eles e os docentes quando afirmam que não interagem com seus professores, não os procuram fora da sala de aula (*cf.* Tabela 20) e não se dispõem a fazer perguntas quando tem dúvidas (*cf.* Tabela 24).

O acadêmico do curso de Física pode ser descrito por um sujeito que tem dificuldade em dominar os conteúdos do momento para questionar o professor, que seus níveis de stress aumentam nas disciplinas de formação de professores, na relação com os seus professores e no momento das avaliações, mesmo que esteja preparado, que esteja satisfeito com o curso, com seu empenho e com as perspectivas da profissão. Estes discentes ainda afirmam que seus pares contribuem para o seu crescimento intelectual e pessoal e que mantêm um bom relacionamento com estes além de manter uma boa comunicação com seus pares.

O que se percebe é que a maioria desses acadêmicos (78,6%) podem não conseguir concluir seu curso no período de 4 anos, mas como os dados apresentados evidenciam, um discente que resiste às reprovações e às estruturas impostas por esse campo, que possui um capital cultural incompatível com as exigências acadêmicas do curso, tornando inevitável o acúmulo de tantas repetências, não apresenta a evasão como inevitável e o fracasso escolar como consequência. Pelo contrário, os dados obtidos e analisados evidenciam uma luta desses sujeitos pela permanência no curso e caracterizam o fracasso no curso de Física como temporário, ou, como explica Charlot, os alunos vivenciam situações temporárias de fracasso, que são superadas pela maioria dos que vivenciam esta condição durante o curso.

O acadêmico do curso de Física demonstra, pelos dados da nossa amostra, não possuir um capital cultural satisfatória ao entrar no ensino superior, mas que por mais que esse acumule reprovações acaba por superá-las de forma que adquire um capital cultural durante o curso e o transforma em um capital acumulado ao mesmo tempo em que pode dispensar um conjunto de habilidades que o ajudem a conectar o conhecimento já existente com o que está sendo dado a este durante o curso, porém ele consegue lidar muito bem com as tensões e conflitos existentes dentro do campo da Física, o que a longo tempo pode representar, por meio de suas ações, mudanças na posição que ocupa na estrutura acadêmica do campo da Física.

Portanto, pode-se notar durante toda análise dos dados que as condições sociais, culturais e acadêmicas permitiram explorar o problema do fracasso acadêmico dos alunos do curso de Física de uma vertente diferente das que normalmente são apresentadas. Utilizamos os métodos estatísticos relacionados aos qualitativos na intenção de aprofundar nossa análise, trazendo para o centro o ator que sofre com esse

problema. Assim, demonstramos que esses sujeitos acadêmicos do curso de Física, ao terem voz mais ativa como sujeitos desta pesquisa, puderam evidenciar o processo de construção da condição de fracasso vivenciada pela maioria dos alunos do curso de Física no Brasil e em Portugal, ao mesmo tempo, revelar o difícil processo de superação deste problema, já transformado em *habitus* próprio deste curso.

Por último evidenciamos que o acadêmico ao entrar no curso de Física não possui o desenvolvimento real que o professor acredita que esse aluno tenha, portanto o professor ao ignorar o conhecimento real que o discente apresenta o docente passa a trabalhar em um nível, que não permite que o aluno consiga aprender naquele momento levando o acadêmico a uma situação de fracasso e de permanência.

C O N C L U S Ã O

Seguindo para a etapa que finaliza nossa investigação, é necessário lembrar que apesar do fracasso ter sido expresso pelo sujeito que compõe nossa amostra, ou seja, o acadêmico do curso de Física, nos debruçamos aqui em não para nos ater as causas e consequências deste processo, mas sim para levantar as condições que levam esse sujeito a fracassar.

Mesmo que esse acadêmico partilhe de duas realidades diferentes no campo social, cultural e acadêmico, Brasil e Portugal, foi valorosa a forma com que o cruzamento destes dados se complementaram e sustentaram o fato de que o fracasso no curso de Física é um problema de ordem mundial.

Lembrando que a presente investigação não é de cunho comparativo e nem de caracterização, os dados dos dois países poderiam ser considerados discrepantes, mas não podemos deixar de evidenciar que o campo em que acontece o problema do fracasso é o mesmo, o curso de Física, seja aqui ou em qualquer lugar do mundo. A Física enquanto ciência não se modifica por mudar de realidade, entretanto o curso de Física pode propiciar condições distintas aos seus alunos e como o problema do fracasso é o mesmo nesses dois países desenvolvemos nossas discussões de forma a unir a tabulação dos dados com a análise.

Dessa forma, vamos apresentar nossas principais conclusões dentro de um panorama que integra as análises com os objetivos pré-definidos no início da tese. Assim, buscando atender a questão da investigação que pretendia compreender **quais as condições sociais, culturais e acadêmicas caracterizam os grupos de acadêmicos do curso de Física que encontram-se em situação de fracasso escolar e permanência?** A partir desta questão construímos nossos pressupostos e objetivos.

Iniciamos essa investigação com o pressuposto de que o fracasso é um problema que não acontece simplesmente pela reprovação, por isso foi necessário explorar o que nessa realidade levava a tantas repetências. Podemos com base nos dados verificar que na nossa amostra de 215 acadêmicos, 169 (78,6%) haviam acumulado de duas a sete reprovações durante os quatro anos normais do curso, levando estes a extrapolar em até mais dois anos para concluírem, o que caracteriza estes discentes como alunos permanentes. Ainda pode-se evidenciar que 53,3% destes discentes reprovavam em disciplinas de Física e Cálculo, sendo que entre todas as disciplinas reprovadas essas duas são as que mais reprovam, 26,5% e 26,8%, respectivamente.

Como o objetivo desta investigação era o de explicitar as relações existentes entre as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os discentes reprovados no curso superior de Física das universidades do Brasil e de Portugal, buscamos primeiramente as relações existentes nas respostas dos alunos envolvidos, tendo como suporte teórico as premissas de Bourdieu, Charlot e Vygotsky, bem como o apoio de outros autores e investigações.

Tendo por base estas premissas foram criadas as categorias de trabalho “Habitus”, “Campo” e “Sujeito” e as categorias de análise “Sujeito”, “Sociedade e Sujeito”, “Relação com o saber” e “Zona Proximal do Aluno”.

A primeira categoria de trabalho a ser explorada foi a de “Habitus” quando foram cruzados os itens que assumimos como operadores por estes descreverem uma relação de “Habitus” no cotidiano dos acadêmicos. Foi sob essa perspectiva que buscamos compreender os motivos da reprovação e em que medida estes se relacionavam aos professores do curso de Física. Esta relação trouxe a tona que o capital cultural adquirido anteriormente à entrada desse acadêmico no ensino superior estava relacionado com uma dificuldade de aprendizagem, o que acaba por interferir no seu desempenho.

Buscamos também relacionar a reprovação com as ações pedagógicas implementadas pelo professor em sala e não encontramos, nas respostas dos alunos, uma relação direta de que as metodologias que os docentes desenvolvem em suas disciplinas influenciavam nos resultados negativos obtidos pelos acadêmicos. Já quando procuramos relacionar as estratégias de estudo conjuntamente com as de aprendizagem desenvolvidas pelos próprios discentes, estes demonstraram certa preocupação em como desenvolvê-las. Entretanto, ficou evidenciado que as atitudes pedagógicas dos professores não favorecem a comunicação e a atividade cognitiva dos alunos, consideradas essenciais no processo ensino-aprendizagem.

A investigação demonstra que os alunos conseguem desenvolver estratégias de estudo, como estudar apenas na véspera dos exames, ou em grupo e ou sozinho e as de aprendizagem como em se preocupar em compreender e refletir sobre o conteúdo ensinado, aprender e compreender o processo de desenvolvimento das teorias, mas que apesar desta preocupação o fracasso nas disciplinas é uma realidade, levando a compreensão de que a situação de fracasso não é definitiva e os discentes apresentam uma característica peculiar, a da permanência no curso.

Assim, quando buscamos compreender a reprovação relacionando-a com o comportamento de interação do acadêmico com o professor mediado pelo conteúdo ensinado, percebemos que o discente primeiramente não assume uma postura passiva buscando sempre ter voz ativa estabelecendo uma via de comunicação que privilegia a aprendizagem.

Relativamente ao aumento do nível de *stress* do acadêmico no período em que realiza as avaliações e quando entra em contato com a linguagem simbólica da Física podemos constatar que 118 dos discentes reprovados afirmam que nesses dois momentos sentem essa alteração. Compreendemos que principalmente o contato com a linguagem simbólica da Física possibilita reações como essa, pois a necessidade de mediação entre o capital cultural adquirido anteriormente com o capital cultural fornecido durante o curso de Física acaba sendo determinante na capacidade de compreensão de uma nova linguagem.

Quanto à quantidade de horas que o acadêmico se dedica ao estudo juntamente com o local e os instrumentos de apoio, o que se pode observar é que dos 169 discentes reprovados em 2 ou mais disciplinas, 32 se dedicavam em estudar até 3 horas fora da época de exames e mais de 6 horas no período que ocorriam as avaliações. Dessa forma percebe-se que a dedicação em estudar tanto antes da prova como na época de prova não evidenciou uma relação de sucesso para estes discentes, mas sim uma situação de fracasso confirmando sua condição de permanente e não de evadido.

Levando em conta este último resultado resolvemos cruzar as quantidades de horas de estudo com a quantidade de reprovação e abandono das disciplinas na tentativa de compreender se havia alguma relação. Constatou-se que a maioria dos alunos que abandonaram as disciplinas não tinha hábitos de se dedicarem ao estudo fora e mesmo na época das avaliações, enquanto os discentes que reprovaram, foi verificado que se dedicam mais de seis horas de estudos, evidenciando que a relação hora estudo não é um determinante.

Porém, é importante evidenciar que todas essas questões foram trianguladas com os motivos que os próprios alunos apontaram como sendo fatores que os levaram a reprovar e entre esses, os que tiveram mais de 90% de afirmação são o de uma formação insatisfatória anterior à entrada no ensino superior o que manifesta em dificuldade na aprendizagem.

A segunda categoria de trabalho a ser explorada foi a de “Campo” de forma que ao cruzarmos os itens que expressavam as tensões e conflitos, as redes de relações e oposições bem como as estruturas sociais. Um dos fatores que mais se evidencia são as posições que o acadêmico ocupa dentro de seu grupo, ou seja, no curso de Física, portanto explorar as escolhas e como estas a fazem pode ajudar a compreender como o discente se movimenta na estrutura do campo em que ele está inserido.

Então, quando relacionamos a reprovação com os motivos que levaram os acadêmicos a escolherem a universidade que se encontram, a maioria não concorda que entre estes motivos estão às influências que poderiam sofrer de pais, amigos ou da família, mas 53,3% afirmaram que realmente o que pesou em sua decisão foi o prestígio que a instituição possui.

Da mesma forma, 72,8% dos acadêmicos apontaram que escolheram o curso por oferecer uma boa colocação no mercado, porém por mais que este seja um fator influenciador, uma vez que o discente acredita que o leve a uma posição de destaque, cursos como o de Física carregam uma ambigüidade, se de um lado dá ao aluno uma posição de destaque, devido à escassez de profissionais no mercado, por outro lado o desprestígio por esse tipo de profissão proporcionar um ganho financeiro insatisfatório.

Relativamente às tensões e conflitos que podem ser gerados dentro do campo que estamos analisando, buscamos compreender como se dava a relação dos professores com os alunos que já haviam reprovado. Concluímos que, em média, 76% dos acadêmicos apontaram que os docentes são tolerantes e competentes do ponto de vista didático-pedagógico, o que nos leva a discorrer que a tolerância é uma posição de domínio dada ao professor, pois a tolerância é uma posição que é dada somente a quem possui a condição de dominador. Mesmo quando questionados sobre outros pontos de tensões e conflitos, tais como se o material didático é claro e serve de apoio ao conteúdo ministrado nas aulas, observamos que em sua maioria os discentes possuem uma boa percepção sobre a utilidade de todo este material. A importância de as tensões e conflitos serem amenas nesses dois itens reflete uma situação de mediação voltada para o sucesso, pois é justamente nesse ponto que se pode contribuir para um acréscimo ao capital cultural do discente.

Assim, o que se percebe é que os acadêmicos conseguem criar muito mais uma rede de relações com os professores do que de oposições, já que os conflitos não foram evidenciados.

Já quando mencionamos o fracasso nas avaliações, 56,8% dos acadêmicos afirmaram que tinham medo em não conseguir concluir a disciplina ou o curso, sendo assim podemos inferir que o fracasso ocorre independentemente da existência das reações ou sentimentos que possam sentir, pois os discentes não podem ser responsabilizados pelo medo no momento das avaliações e conseqüentemente pelo seu fracasso.

Outro ponto importante foi evidenciado ao relacionarmos a reprovação com a participação do acadêmico durante a aula, onde se constatou que o discente não apresentava receio da reação do professor, ou de ao se expor para questionar sobre o conteúdo fossem ironizados pelos seus colegas e ainda afirmaram possuir domínio suficiente do conteúdo para realizar perguntas.

Sobre essa perspectiva o acadêmico do curso de Física parece ter elementos suficientes para não fracassar, porém deve-se considerar questões que podem levar ao aluno a alterar seus níveis de *stress* como a relação aluno professor e as disciplinas de didáticas, indicando que a alteração ocorre pela pressão natural do campo relacionado com a posição que o professor ocupa.

A terceira e última categoria de trabalho a ser explorada foi a de “Sujeito”, na tentativa de compreendermos quem é o sujeito que se transcreve de acadêmico do curso de Física e como ele se comporta ao ocupar uma posição dentro de um campo e quais os “habitus” este utiliza para poder modificar as estruturas sociais deste ou dos demais campos.

Já encontramos na categoria campo que o sujeito escolheu a universidade pelo prestígio, porém quando tentamos levantar questões inerentes ao próprio sujeito perguntamos porque ele escolheu a instituição que se encontra, tais questões se ligaram a fatores de comodidades e da possibilidade de um sucesso maior quando apontaram a qualidade da vida acadêmica.

Relativamente à escolha do curso observamos que em média de 80% dos alunos afirmam não ter feito tal escolha por pressão dos pai, amigos ou pela concorrência do exame de admissão ser pequena, de forma que, aparentemente esses fatores externos não levam esse acadêmico a estar no curso sem ser por vontade própria. É necessário compreender que existem inumeros outros fatores que podem impelir o discente a

frequentar um curso sem ser por sua própria vontade que não foram levantados nessa investigação.

Portanto, se os acadêmicos estão no curso de Física por vontade própria, faz-se importante medir o nível de satisfação pessoal do aluno em relação ao curso, ao seu desempenho, ao apoio dado pela universidade e os professores, sobre a perspectiva que tem do curso e das disciplinas. Neste sentido, podemos afirmar que, tendo estes alunos escolhidos o curso, o reflexo do resultado encontrado é que em média 71,4% dos discentes dizem estar satisfeitos com todos esses itens.

Com um nível de satisfação elevado, é de se esperar que os acadêmicos tenham um aprendizado que contemple o sucesso do discente no curso, de forma que, uma das formas de aferir o seu aprendizado seria por meio dos exames, entretanto o que os dados evidenciaram foi que 71,6% e 67,2%, dos alunos, respectivamente, disseram que seus níveis de *stress* no momento em que realizam as provas elevam não conseguindo se manter tranquilos. Tais alterações podem ser um indício da condição de permanência, pois por mais que as taxas de *stress* se alterem essas não podem ser responsáveis pelo fracasso.

Ainda relacionado às questões inerentes ao sujeito, quando este foi inquerido sobre como se relacionava com seus pares, verificamos que os discentes afirmaram que o contato contribuía para seu crescimento intelectual, confirmando que a interação entre os acadêmicos é necessária para o desenvolvimento destes. Assim, como esperado os alunos expressaram não se sentirem isolados diante de seus pares ao mesmo tempo que confirma que seu grupo de amizades é composto por alunos do curso de Física.

Continuando a análise sobre as relações dos acadêmicos com seus pares do curso de Física, podemos observar que 63,9% dos discentes afirmam que tais relações não exercem influência sobre seus níveis de *stress* indicando assim que as interações podem ser uma estratégia de estudo e aprendizagem para os alunos que vêm apresentando reprovações durante o período do curso.

Toda essa discussão demonstra que o problema do fracasso tem mais a ser explorado que simplesmente as relações de causa e consequência. É necessário compreender que esse problema vai além de simples proposições estatísticas que demonstram apenas os extremos e deixam de lado as condições sociais, culturais e acadêmicas que extratificam as reprovações.

Estas condições exploradas como interfaces do problema do fracasso, tendo como suporte as teorias de Bourdieu, Charlot e Vygotsky, buscaram compreender as relações externas e internas inerentes ao sujeito na tentativa de evidenciar que este problema deve ser investigado buscando novas perspectivas e relações.

Portanto, o fracasso não é um problema que deve ser explorado na sua superficialidade, mas sim na sua complexidade por camadas que se expressam por meio de inúmeras variáveis. Tais variáveis indicam que no momento inicial estão localizados as causas seguidas do fraco desempenho, da exclusão, da troca ou abandono do curso, da evasão, da repetência, das relações inerentes ao campo, das tensões e dos conflitos, da luta por posições, do *habitus*, do capital cultural, ... ao final indicando as consequências.

Assim o que podemos constatar na investigação de acordo com os nossos objetivos geral e específicos é que para além do capital cultural adquirido anteriormente a entrada no ensino superior o que leva a crer ser insuficiente para que o acadêmico se mantenha na universidade e que isso implica na dificuldade de aprender os conteúdos necessário a formação é que, a situação de permanência destes acadêmicos reflete uma situação de fracasso temporário, onde este vai sendo superado independentemente dos resultados obtidos anteriormente pelo discente. Portanto, a complexidade do problema do fracasso não pode ser contemplado na sua totalidade aqui deixando inúmeras questões que merecem ser exploradas por outros estudos, sobretudo no que diz respeito ao *habitus* existente nos cursos de Física, que naturaliza o fracasso do aluno ou atribue a ele a responsabilidade pela existência persistente deste problema no campo da Física.

B
I
B
L
I
O
G
R
A
F
I
A

A

AHERENE, D.. Understanding student stress: a qualitative approach. *The Irish Journal of Psychology*, 22 83 (4), 176-187, 2001.

ALMEIDA, *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*. Campinas e Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Coruña, Espanha, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, M. A. T.; BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. & GONZALEZ, E. A. M. Reversão do desempenho de estudantes em um curso de física básica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. vol. 23. (1). 83-92, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 87-98, jan./fev./mar./abr. 2002.

ATAÍDE, J. S. P. de; LIMA L. M.; ALVES, E. de O.. A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso. *Revista Psysicae – Instituto de Física “Geb Wataghin” Universidade Estadual de Campinas*, Ano 6 n. 6, 2006.

B

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALDINO, José Maria. *Evasão discente na educação superior: uma questão silenciada em tempos de encantamento pela ampliação das oportunidades educacionais*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3ª. ed. Lisboa: Edições, 2004.

BENAVENTE, A.. Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, 1-40, 1990.

BERGER, R. L. F.. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Íbero Americana de Educação*, n. 20, p. 87-105, maio/ago, 1999.

BERHENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BORUCHOVITCH, E.. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110-11, 1993.

BOURDIEU, P. *Le Sens Pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Miceli, S. org., 5ª ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.

_____. *A miséria do mundo*. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios, 1983.

_____. Structures, habitus, practices. In *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, pp. 52-65, 1990.

_____. *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ artistique*. Paris: Seuil. English: *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Artistic Field*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel. Foucault. In: _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno, 1997.

_____. The Essence of Neoliberalism: What is Neoliberalism? : a Programme for Destroying Collective Structures which May Impede the Pure Market Logic: Utopia of Endless Exploitation. Editora Le Monde Diplomatique, 1998.

_____. *Esboço de Uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão, Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 14ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAGA, M. M. *et al.* Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no Curso de Química da UFMG. *Química Nova*, 20(4), 1997.

BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. *Perfil do ensino superior*. Indicadores de ciência e tecnologia em São Paulo, 2010.

BYRNE, M. & FLOOD, B.. “Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish university”, *Journal of Accounting Education*, 26 (4): 202-212, 2008.

CAMAROTTI, H.; CAMAROTTI, H.; FUKUI, L.; MARCHETTI, L, L.; MARCHETTI, L. (Org.). A terapia comunitária no Brasil. Brasília: *Anais do II Congresso Brasileiro de TC*, p. 108-110, 2004.

CANDELA, A. Student's power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, nº 10(2), p. 139-163, 1999.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D.. A adição e subtração na escola na escola primária: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. *Revista Brasileira de Estudos Psicologicos*, 64 (148): 234-42, 1983.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Averso. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p. 77-95, jan./abr., 2005.

CARVALHO, P. da S.. *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, 2012.

CATTANI, A. Capital Humano. In: *Trabalho e Tecnologia: Dicionário Crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas; FURNHAM, Adrian. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Educational Psychology*, Memphis, TN, n. 26, 769 – 779, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil, 2006.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CNE - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002, 2002.

CNE - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES [nº 3, aprovado em 31 de janeiro de 2007](#), 2007.

COUTINHO, M. C. ; DIOGO, M. F. ; MONTEIRO, R. O desemprego feminino face ao mercado de trabalho brasileiro: uma comparação entre o cenário nacional e da região

metropolitana de Florianópolis. In: RAITZ, T. R. ; CALDEIRA, E. V.. (Org.). *Educação e trabalho: itinerários de pesquisa*. Itajaí: Univali/Maria do Cais, p. 13-32, 2007.

COUTINHO, S. A., The relationship between goals, metacognition, and academic success. In *Educate*, vol. 7, núm. 2, p. 39-47, 2007.

CRAVINO, J.P.C. *Ensino da física geral nas universidades públicas portuguesas e a sua relação com o sucesso escolar: caracterização do problema e desenho, implementação e avaliação de uma intervenção didática*. Tese de doutoramento em Física, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2004.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1981.

D

DAHRENDORF, Ralph. *Homo Sociologicus*. Londres, Róutledge and Kegan Paul, 1969.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Aval. psicol.*, vol.11, no.2, p.213-228, Ago 2012.

DEMBO, M.H.. *Applying educational psychology* (5 ed.). New York: Longman, 1994.

DRIVER, R. *et al.* Conhecimento científico. *Química Nova na Escola*, n 9, maio, 1999.

DUFFY, M. E.. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*. Havard, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

F

FARSIDES, T. & R. WOODFIELD. Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and applicatio. In *Personality and individual differences*, n 34, p. 1 225-1 243, 2003.

FEITOSA, L. D.. A escolha pela licenciatura em física – uma análise a partir da teoria da relação com o saber. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 235-251, set-dez, 2013.

FERNANDES, Dorgival G. Estudantes de camadas populares e a questão do fracasso escolar: considerações a partir do pensamento de Pierre Bourdieu. In: ALDER, Júlio F. C.; SILVA, Alexandre M. T. (Orgs.). *Cidadania no horizonte do trabalho: reflexões sócio-históricas e pedagógicas*. João Pessoa: Idéia/Edições FAFICA, 2005.

FERNANDES, Leandra V.C. *Stress no Estágio Pedagógico: estudo comparativo entre Portugal e Brasil*. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

FERNANDES, L.; PEREIRA A., SANTOS. L., DIREITO, I., GOMES R., FRANCISCO C., PROCÓPIO M. & TIBALLI E.. *Stress in future teachers: a cultural comparative study between Portugal and Brazil. 32nd International Conference of the Stress and anxiety Research Society (STAR)*. Münster Germany, 2011.

FRANCISCO, C. M.. Escala de Avaliação do Stresse do aluno estagiário. In Marcelino Lopes, Sónia Galinha e Manuel Loureiro (Org.). *Animação de Bem-estar Psicológico 309 – Metodologia de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Editora Intervenção, 236-242, 2010.

FRANCISCO, C.; PEREIRA, A. M. S. & PEREIRA, M.. O stresse do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In Marques, R., Luis, H., Hamido, G. e Rodão, M. (Org.). *Transversalidade na Educação e na Saúde*. Porto: Porto Editora, 196-211, 2006.

FRANCO, A.P. de. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*. São Paulo, n. 4, jul.- dez., p.53-63, 2008.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 9 ed. 2008.

G

GARZELLA, F., A., C.. *A disciplina de Cálculo I: a análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2013.

GIL, A. C.. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GONÇALVES, P,S,D. *Estratégias de aprendizagem em contexto educativo e informativo: contributos para aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, não publicada. Porto, Portugal, Universidade Fernando Pessoa, 2009.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.

H

HAMBURGER, E. W. *Levantamento preliminar de evasão na USP*. São Paulo, Publicações do IFUSP/P-600, maio 1986.

HARRINGTON, D.. *Confirmatory factor analysis*. 1 ed. New York: *Oxford University Press*, 2009.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

I

IBGE. *Censo demográfico de 2000*. Acesso: www.ibge.gov.br.

IBGE. *Censo demográfico de 2012*. Acesso: www.ibge.gov.br.

INE. *Inquérito à Fecundidade e Família. Resultados Definitivos*, Lisboa, INE, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Senso Superior 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Senso Superior 2012.

J

JESUS, S. N.. Insucesso funcional dos alunos: um novo conceito para uma nova realidade. *Correio da Educação*, 47, 1-3, 2000.

JESUS, S. N.. Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127, 1992.

JESUS, S. N.. *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora, 1996.

K

KUHN, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991

L

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. - São Paulo : Atlas 2008.

LEAL, M.J. e ALMEIDA.A.. *Estratégias de aprendizagem: contributos para a sua definição e avaliação*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária). Não publicada. Universidade do Ninho, Braga, 1993.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal / Lógica Dialética*. RJ: Civilização Brasileira, 1991

LEFEVRE, F e LEFEVRE, A. M. C.. O sujeito coletivo que fala. *Comunic, Saúde, Educ.* jul/dez; 10(20):517-24 2006.

LENCASTRE, L. *et al.* Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares e R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico*. Porto, Porto Editora, pp. 75-106, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIPP, M.. O Stress Emocional: prevalência e implicações. In: Hélio José Guilhardi. (Org.). *Comportamento e Cognição*. SP: ESETEC, v. 1, p. 229-237, 2006.

LIRA, G. D.. *Fracasso escolar: visão de professores das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Cajazeiras PB*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2008.

LOBATO, Raimundo Medeiros. *O Pensamento formal e o estudo da Física*. São Luís: EDUFMA, 1985.

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. *Caderno catarinense de ensino de Física*, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.

LUCKESI, C. C.. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUZ, A., CASTRO, A., COUTO, D., SANTOS, L. & PEREIRA, A.. Universidade do Minho. Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagoga*. Braga: 2009.

M

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, R. C. e CAVALCANTI, E. L. D.. *Dificuldades de aprendizagem versus sucesso académico dos alunos do curso de química: relatos possíveis*. (UFBA-ICADS), 2010.

MAGALHÃES, R. S. da S.. *A influência da competência emocional no desempenho acadêmico de adolescentes do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde na especialidade da infância e adolescência. Universidade Lusófona do Porto, Portugal, Porto, 2012.

MARTINS, A. M.. *O insucesso escolar e apoio sócio-educativo*. (1ª edição ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

MARTINS, A. M. e CABRITA, I.. *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

MARTINS S. C., MARUTI, R. e COSTA, A. R.. *Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Ministério da Ciência, Tecnologia do Ensino Superior, 2010.

MASETTO, Marcos Tarcisio. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, mai/ago 2005.

MEC; INEP; Deaes. *Censo da educação superior*: 2006. Recebido por e-mail: jul. 2009

MELO, Marina da Silveira e. *O curso de Física na UFMA: um paralelo entre a evasão e a formação acadêmica*. São Luís: UFMA, 2004. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Física). Universidade Federal do Maranhão.

MENDES, O. M. *Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação*. (Dissertação de Mestrado), 199f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MIRANDA, Gilberto J.; LEMOS, Karinne C. S.; PIMENTA, Alanna de O.; FERREIRA, Mônica A. Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. In: III EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 2013. *Anais...* Brasília, 2013.

MISRA, R., & MCKEAN, M.. College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *Academic Journal of Health Studies*, 16 (1), 41-51, 2000.

MONTEIRO, C. F. de S.. *Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí*. Esc Anna Nery R Enferm 2007 mar; 11 (1): 66 - 72.

MONTEIRO, C. F. de S.; FREITAS, J. F. de M.; RIBEIRO, A. A. P. Estresse no Cotidiano dos Alunos de Enfermagem da UFPI. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, v. 1, n. 11, p. 66 – 72. 2007.

MONTEIRO, S., TAVARES, J., PEREIRA, A., & SILVA, C.. Promoção do sucesso acadêmico no ensino superior: Diagnóstico e intervenção. In *Universidad 2008 Congreso Internacional de Educación Superior* (p. 2250-2259). Ciudad de la Habana, Cuba: desoft S.A., 2008.

MONTEIRO, S., R. M. VASCONCELOS & L. S. ALMEIDA. “Rendimento acadêmico: influência dos métodos de estudo”, en *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, p. 3 505-3 516, 2005.

MORAIS, A. M., & NEVES, I. P.. Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 293-318, 2013.

MORSE, J. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation, *Nursing Research*. 40 (1), 1991, p. 120-132.

MUSGRAVE, Peter. *Sociologia da educação*. 5ed. Ed Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

MÜLLER, Luiza de Souza. A interação professor-aluno no processo educativo. *Integração*. Ano VIII, nº 32, novembro, 2002.

N

NERI, Dayse. *Procedência dos alunos e o sucesso acadêmico: um estudo de Cálculo I e elementos de Física da universidade de Aveiro*. (Tese de Doutorado). Portugal: Aveiro, 2006.

NEVES, Adriana Bayer; RAMOS Cleber Fagundes. A Imagem das Instituições de Ensino Superior e a Qualidade do Ensino de Graduação: A Percepção Dos Acadêmicos do Curso de Administração. In: *XII ENANGRAD*. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/cientifica/artigos/artigosenangrad/enangrad_12.asp> Acesso em: 26 jun. de 2001.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo, V.1, nº 3, 2º sem./1996

O

OLIVEIRA, M. K de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.12, pp. 59-73.

O'CONNOR, M.; PAUNONEN, S.. *Big five personality predictors of post-secondary academic performance*. Personality and individual differences, Washington, DC, v. 43, p. 971–990, 2007.

OECD. *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2005.

OECD. *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2012.

OTERO, A.. Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27.

P

PATROCINO, L. B.. *A hierarquia bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: uma análise da UFMG*. Dissertação de Mestrado, (Mestrado em Educação), UFMG, 2013.

PATTO, M. H. S.. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, A. M. S., *et al.*. Características Psicométricas do Inventário do Stresse em Estudantes Universitários – Estudo Exploratório. In: Machado, C., Almeida, L., GONÇALVES, M. e RAMALHO, V. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Volume X. Braga: Psiquilíbrios Edições, p. 326-329, 2004.

PEREIRA, A. M. S.. *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. (Doctoral Dissertation). Hull: University of Hull, 1997.

PEREIRA, A., MONTEIRO, S., GOMES, A. & TAVARES, J.. *Educação para a saúde e bem-estar: Avaliação de um programa de intervenção no ensino superior*. 2005 D@es – Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. Retirado a 9 de Dezembro de 2012 de http://www2.ii.ua.pt/uiccpf/daes_saude_e_bem_estar.pdf. Disponível em: <http://200.16.30.67/~valeria/xxseminario/datos/2.htm>. Acesso em: 07 de fev. de 2013.

PEREIRA, A.. RESAPES: um olhar sobre o apoio psicológico no Ensino Superior. In: PEREIRA, A. CASTANHEIRA, H. MELO, A. FERREIRA, A. & VAGOS, P. (Ed.), *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas - 1º Congresso Nacional da RESAPES* (p. 12-20). Aveiro: RESAPES-AP, 2010.

PEREIRA, A.M.S., VAGOS, P., CHAVES, C., CARRINHO, P., GOMES, R., ANDREUCCI, L., FERRAZ, L. & OLIVEIRA, P.. Stress do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. I. Leal (Org.), *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde* (p. 829-839). Faro, Portugal, 2009.

PET-FÍSICA. *Relatório à comissão de graduação do instituto de Física: “Um estudo da evasão no curso de graduação em Física da UnB”*. Brasília – agosto/2008.

PINTO, J. M. R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa. (Org.). *Organização do Ensino no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PIRES, E. L.. Massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-37, 1998.

PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores*, 2009.

PNAD. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores*, 2013.

PRADO, F. D.; HAMBURGER, E. W. Estudos sobre o curso de Física da USP em São Paulo. In: Universidade Estadual Paulista. *Pesquisas em Ensino de Física*. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2001.

PRATES, Jane Cruz. *Serviço Social e pesquisa: O método marxiano de investigação e o enfoque misto*. In: XX Seminário Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social. 2012

PROCOPIO, Marcos, TIBALLI, Elianda. (In)Sucesso dos acadêmicos do Curso de Física: conceitos, fatores e perspectivas. In: Beatriz Aparecida Zanata; Denise Silva Araújo; José Maria Baldini (Orgs.) *Temas de educação: olhares que se entrecruzam*. Goiânia : Ed. da Puc Goiás, v.1, p.192, 2012.

Q

QUIVY, R., COMPENHOUDT, LucVan. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva, 2008.

R

RABAY, Glória; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Mulher e Política na Paraíba: história de vida e luta*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RAMOS, Marília. *Aspectos conceituais e metodológicos da avaliação de políticas e programas sociais*. Planejamento e Políticas Públicas, IPEA, v. 32, p. 95-114, 2009.

RANGEL, A.. *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Democratização no campus*: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005. Brasília: INEP, 2006.

RODRIGUES, C. A. G.; MAZZOTTI, T. B. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. *Educação Pública*. v. 22, n. 48, jan/abr, p. 45-59, 2013.

ROSS, S. E., NIEBLING, B. C. e HECKERT, T. M.. Sources of stress among students. *College Student Journal*, 33 (2), 312-317, 1999.

S

SALES, Luis Carlos. *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANTOS NETO, J. M. dos. *A eficácia da didática do ensino superior*. s.d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59434322/A-Eficacia-da-Didatica-do-ensino-Superior-Julio-Moreira-dos-Santos-Neto>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

SANTOS, K. M. P. L. *Avaliação emancipatória do curso de licenciatura plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá: UFMT, Dissertação (Mestrado em Educação Pública). Universidade Federal de Mato Grosso. 1996.

SAVIANI, D. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFFER, W.. *Stress management for wellness*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1996.

SCREMIN, S. B. *Educação a distância: uma possibilidade na educação profissional básica*. Florianópolis: Visual Books, 2002.

SIL, V.. *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SILVA CARVALHO. P.. *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

SILVA, A. Lopes e SÁ, I. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

SILVA, C. A. D., HALPERN, F. B. S. & SILVA, L. A. D.. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225, 1999.

SILVA, R.R.; TUNES, E.; PACHÁ, L.C.L. JUNQUEIRA, R.M. P. Evasão e Reprovações no Curso de Química da Universidade de Brasília, *Química Nova*, n. 18, p. 210, 1995.

SILVA, T. T.. *Identidades terminais: as transformações política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da, A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Revista Educação e Realidade*. v. 36, n. 3. p. 761- 779, Porto Alegre. set./dez. 2011

SOARES, J.F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. In: *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 135-160 - 2007

SOUZA, C, *Tópicos especiais em E.S.* Notas de Aula – UFPA, 2006.

SOUZA, C. L. E.; IBANEZ, S. C. e FORSTER, M. M. S.. Evasão universitária: causas e carreiras profissionais. In: *Anais do XIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre, RS, 2001.

T

TAVARES, J., & HUET, I. Sucesso acadêmico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário. In: SOUSA, R. B. SOUSA, E. LEMOS, F. & JANUÁRIO, C. *Pedagogia na universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2001.

TAVARES, J., BRZEZINSKI, I., CABRAL, A. P., & SILVA, I. . Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso acadêmico. In: ____ (Org.s). *Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

TAVARES, J., SANTIAGO, R.. Ensino superior. (In) sucesso acadêmico. In J. Tavares, Santiago, R (Ed.). *Ensino Superior. (In) sucesso* (p. 7-10). Porto: Porto Editora, 2000.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. *O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro*. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, Rosa María. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 34-42.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

V

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: profissões imperiais no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VASCONCELOS, A. I. T., DINIZ, G. e ANDRADE, T.. Determinantes socioeconômicos do índice de rendimento acadêmico dos discentes de instituições de ensino superior em um município Cearense. *Anais do V encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão*. Sobral-Ceará, novembro, 2012.

VIEIRA, K. M.; MILACH, F. T.; HUPPES, D. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade

Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade & Finanças* (Online), v. 19, p. 65-76. 2008.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e da linguagem: obras escolhidas I*. Relógio D'Água editora. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa, Portugal, 2007.

W

WEBER, Max. *Ensayos sobre sociología de la religión*, vol. I. Madri, Taurus Ediciones. 1992.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WITTER, C. *et al.* Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: FRANCISCO, A. L.; KLOMFAHS, C. R.; ROCHA, N. M. D. (Orgs.). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992.

A P Ê N D I C E S

APÊNDICE I - QUADROS SOBRE O LEVANTAMENTO DAS OBRAS DE 1990 A 2013

TÍTULO	A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso.		
Autora:	Marisa Rosâni Abreu da Silveira		
Ano:	2011	Educação e Realidade	v. 36, nº 3 p. 761 a 779 set/dez.
Tema: A matemática é difícil acabou se tornando uma expressão de certa forma naturalizada no vocabulário corrente dos alunos (as) o acabaram por marcar a ressignificação da matemática durante sua história.			
Discurso: o debate neste texto trata-se de uma volta à história da matemática desde sua criação até os dias mais atuais de forma a compreender a ressignificação de uma expressão muito utilizada em relação a esta ciência – “a matemática é muito difícil”. Dentro deste debate observa-se a questão do gênero onde se aponta para a tendência de professores investirem muito mais em garotos do que em garotas. Sendo assim, esta expressão é estudada em várias vertentes: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A da mídia; ➤ No dizer dos professores; ➤ No dizer dos alunos; 			
Comentário: o texto trás de forma velada à discussão sobre fracasso escolar. Essa idéia é apresentada sobre o aspecto da dificuldade criada por tudo que envolve a escola no sentido de ter como participantes os professores, os alunos, mídia mediado por um processo histórico de que esta ciência foi tida como uma idéia de que apenas poucos seriam capazes de aprendê-la.			

TÍTULO	Alfabetização e formação dos professores da escola primária		
Autora:	Anne-Mare Chartier		
Tradura	Maria Cecília Silveira Bueno		
Origem	Conferência proferida na XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, set. 1997.		
Ano:	1998	Revista Brasileira de Educação	nº 8, Mai/Jun/jul/Ago.
Tema: o jovem leitor ele está definido na cabeça do professor que vai ensiná-lo a ler e a escrever? Se esta de que forma e qual o método o professor irá realizar? Sobre o método quais são, tão, mais ou menos adequados? Os de ontem ou de hoje?			
Discurso: o debate gira em torno da formação de professores alfabetizadores e sobre qual a forma mais adequada para se ensinar um jovem a ler e a escrever, nesta perspectiva a autora faz uma passagem sobre como se entendia a alfabetização no passado (1890) até os dias atuais, desta forma ela mostra a evolução na condução de como se deve ensinar um jovem leitor a chegar a ter a habilidade da leitura. Assim, ela descreve as etapas que a alfabetização se formou – da fase inicial que dizia respeito a decifração, da capacidade de se grafar a produção de textos escritos e em seguida o conhecimento linguístico proporcionou a aprendizagem na língua oral.			
Comentário: o texto retrata a evolução da alfabetização que a princípio se acreditava que em um ano a criança conseguiria ler e escrever, logicamente sobre a idéia de que ler e escrever era apenas reproduzir textos já produzidos sem compreender trabalhando de forma mecânica até a conclusão atual de que a criança precisa de pelo menos três anos para desenvolver essa habilidade. Observa-se que nesse percurso o fracasso foi produzido por uma formação inicial onde se limitava ao aluno apenas ao ato mecânico da reprodução o que mesmo nos dias de hoje constata-se quando se trata da formação de maneira geral que o aluno ainda não consegue atingir o nível da compreensão e abstração.			

TÍTULO	O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.		
Autora:	Carmem Lucia Guimarães de Mattos		
Ano:	2005	Educação e Pesquisa	v. 31, nº 2 p. 215 a 228 maio/ago.
Tema: A descrição de uma das formas do fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, sendo uma rural e outra urbana sob a perspectiva do conselho de classe.			
Discurso: a autora constata que nos conselhos de classes observados em dois anos seguidos os alunos e alunas são sempre renovada as impressões que os professores e professoras têm dos alunos. Tal fato, reforça o fracasso escolar destes sujeitos que estão sobre o julgamento de seus professores (as)			

favorecendo assim a exclusão escolar, ou seja, acaba-se constatando-se que o conselho de classe acaba sendo uma instrumento que favorece ao fracasso, pois o conselho também é uma forma de avaliação dos alunos (as), juntando-se a isso a falta de critérios acadêmicos de avaliação substituídos por observações subjetivas sobre os alunos (as).

Comentário: a observação da autora trás a tona a forma que os conselhos de classes são dirigidos, não utilizando nenhum tipo de critério para a avaliação destes alunos (as), sendo acadêmicos ou de outra natureza sequer. A falta de critérios avaliativos demonstrada nos conselhos de classe pelos professores (as) fazem com que estes recorram às causas psicológicas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos (as), mesmo que não tenham elementos e conhecimentos para tais afirmações. Desta forma, o que o texto trás de mais grave é que a utilização de recursos medicamentosos isenta os professores (as) de sua parcela de culpa e ainda desmobiliza os alunos (as) no seu processo de aprendizagem.

TÍTULO	Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças?		
Autora:	Maria Gláudia Dal'Igna		
Ano:	2007	Educação em Revista	nº 46 p. 241 a 267 dez.
Tema:	Um estudo sobre fracasso escolar que sobre a perspectiva dos estudos de gênero e dos estudos culturais articulados com o pós-estruturalismo de Michael Foucault.		
Discurso:	a autora realiza uma articulação de elementos que determinam a cultura e os estudos de Foucault. Dessa forma, o texto evidencia uma análise que leva em consideração os modos pelos quais o gênero atravessa e acaba por constituir o discurso pedagógico de forma a articular com outros discursos, o que defini e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização.		
Comentário:	o texto desdobra a questão do posicionamento do aluno (a) dentro do espaço escolar utilizando para isso as relações de poder, discutidas por Foucault, que constituem, classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferenciados e hierarquizados no que se referem ao desempenho escolar, dando a estes diferentes significados. Discute-se o fato das meninas desempenharem o papel escolar com mais maestria do que os meninos, fato este levantado em vários outros estudos sobre a relação do gênero com o desempenho escolar o que leva consequentemente ao fracasso escolar.		

TÍTULO	Quem é negro quem é branco: desempenho escolar e a classificação racial dos alunos		
Autora:	Marília Carvalho		
Ano:	2005	Revista Brasileira de Educação	nº 28, jan/fev/mar/abr.
Tema:	O texto se refere ao fracasso escolar diretamente ligado ao gênero masculino e a classificação racial dos alunos.		
Discurso:	neste estudo desdobram-se as explicações sobre como o fracasso escolar esta ligado a questões de gênero e a classificação racial. A autora relaciona os altos índices de evasão do sexo masculino e de forma mais específica os meninos negros de forma que este estudo conduz a compreensão de quais são os processos cotidianos que levam estes a um pior desempenho escolar.		
Comentário:	o estudo é realizado tendo como pano de fundo alunos da 1ª a 4ª série iniciais do ensino fundamental, de forma que a autora consegue constatar já neste período inicial o baixo desempenho escolar desses alunos e consequentemente a evasão precoce destes. O a autora procura evidenciar dentro dessa relação de gênero, classificação racial e desempenho escolar de que forma esse tipo de classificação feita pelas professoras pode influenciar no desempenho escolar destes alunos. Texto vai mais além quando supera a máxima de que simplesmente a idéia da classificação racial influencia no desempenho destes alunos, mas também foram levados em conta para além das características físicas o status socioeconômico incorporando ainda aspectos da avaliação da aprendizagem referindo-se a disciplina e ao comportamento.		

TÍTULO	Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente		
Autora:	Analia Otero		
Ano:	2011	Educação em Revista	v. 27, nº 3, p. 145-162, dez.
Tema: o surgimento histórico do ensino médio na Argentina e os fatores que levam ao abandono escolar dando ênfase a modalidade do ensino técnico.			
Discurso: o discurso se centra no surgimento de como o ensino médio se estruturou ao longo do tempo até os dias atuais na Argentina e de que forma e quais aspectos estão relacionados ao abandono escolar dos alunos dessa etapa.			
Comentário: a autora utiliza do percurso histórico do surgimento do ensino médio na Argentina para analisar a relação existente entre o trabalho na idade escolar, a precarização da educação, o avanço no setor de serviços, o estreitamento em matéria da industrialização com o abandono escolar na modalidade do ensino técnico. De certa forma, o texto também faz um discurso sobre como o sistema educativo sofre influências das sucessivas mudanças proporcionadas pelas normativas jurídicas que como deixa a autora a entender são constantemente reelaboradas ou modificadas.			

TÍTULO	Estatísticas de desempenho escolar: O lado avesso		
Autora:	Marília Pinto de Carvalho		
Ano:	2001	Educação e Sociedade	ano XXII, nº 77, dez.
Tema: como a utilização da estatística ajuda os governos federais e estaduais a constatar a correção do fluxo escolar e a melhora no desempenho escolar.			
Discurso: esta centrado em como os governos locais e federais acabam utilizando a estatística para justificar a crescente melhora que os sistemas educacionais vem demonstrando em pouco tempo. Dentro desta perspectiva o discurso aqui produzida pela autora é de que deve-se olhar não apenas para além da forma que os governos nos colocam esse dados, mas revirar do avesso para poder ver realmente o que estes dados querem dizer assim como a vertente de que o fracasso escolar é mais acentuada em crianças do sexo masculino.			
Comentário: o fracasso escolar tenta ser maquiado pelos dados estatísticos coletados pelo governo, na tentativa de demonstrar que o fluxo escolar bem como a evasão tem diminuído gradativamente ano após ano, dessa forma o texto faz uma investigação e acaba por evidenciar que os dados coletados servem apenas para uma divulgação na mídia, pois tais dados não retornam a escola com a intenção de ajudar os professores (as) a corrigir determinados erros constatados o que poderia ser mais um instrumento na diminuição do abandono escolar. Além de tudo isso já se não bastasse, ainda tem-se as formas de classificação dos alunos (as) que não geram um entendimento entre os próprios professores (as), que necessitam de compreender o conceito que permeia cada classificação (SATISFATÓRIO, NÃO SATISFATÓRIO e PLENAMENTE SATISFATÓRIO) aderindo ao jogo político. Jogo este que classifica a escola perante as demais e a Secretaria Municipal de Educação.			
CITAÇÃO: As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimos de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio, (CARVALHO, p. 233, 2001) – Essa citação entra como uma crítica que utilizam a estatística simplesmente na forma de favorecer um estudo sem análise para corroborar a nossa ideia de que a estatística por si só não tem validade nem confiabilidade científica.			

TÍTULO	Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar		
Autora:	Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves – Universidade de Lisboa		
Ano:	2013	Educação e Realidade	v. 38, nº 1, p. 293-318, jan/mar.
Tema: a posição foi tomada como uma característica da família e da escolar que pode ser responsável pelo sucesso escolar.			
Discurso: particularmente nesse estudo o debate gira em torno de como o aluno (a) se comporta perante os ambientes que ele frequenta, nesse caso diretamente como tudo isso reflete na escola de forma a influenciar no sucesso escolar do aluno (a).			
Comentário: a posição que o aluno (a) assume dentro do ambiente escolar pode ser desvelada com a			

compreensão da posição que este assume no meio familiar, ou até mesmo em grupos de amizade, também a posição que os pais assumem no trabalho ou na própria família não apenas no seu núcleo familiar, mas em toda. Fica evidente na investigação que em determinadas condições quando o aluno (a) principalmente o menino não consegue o sucesso escolar para garantir sua reproduzir sua posição na escolar ele assume outras formas como a agressividade ou lideranças de grupos que acabam se firmando. Constatou-se que a questão da posição chega influenciar o desenvolvimento no aprendizado de ciências, o que de certa forma parece se clarificar com o ideário de que para se aprender ciência tem que se fazer gozo de um status pregado pela própria ciência, ou seja, é necessário ocupar uma posição “privilegiada” para se aprender ciências.

CITAÇÃO:

Tem-se usado, nos estudos, uma metodologia mista de investigação e, de acordo com esta metodologia, a construção dos modelos e dos instrumentos usados na recolha e análise tem resultado de uma relação dialética entre o teórico e o empírico (Morais; Neves, 2007) – **Bibliografia encontrada e lida. Citação a ser usada na justificativa dos instrumentos e na forma estatística da tese, assim como Trivinos (2000) quando diz que o qualitativo não nega o quantitativo.**

TÍTULO	Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos		
Autora:	Cintia Aparecida Garcia Rodrigues e Tarso Bonilha Mazzotti.		
Ano:	2013	Educação e Psicologia	v. 22, nº 48, p. 45-59, jan/abr.
Tema:	Quais os motivos que levam os meninos a reprovarem mais do que as meninas?		
Discurso:	Este estudo traça um percurso que demonstra que meninos não se adaptam facilmente ao contexto escolar e que acabam por evadir em maior número em relação às meninas.		
Comentário:	Partido disso o discurso realizado pelos autores não traçam novidades em relação a outros estudos, mas trazem para o centro da discussão que a escola ela acaba por ser um ambiente hostil aos meninos sendo que esta foi projetada para que se tenha atitudes meramente femininas, ou seja, de que este ambiente necessite da passividade para que aceite as normas imperativas da escola. O estudo levanta que as meninas se adaptam melhor a esse tipo de ambiente justamente pelo fato de já desempenharem esse papel em casa, portanto a escola acaba por não ser um ambiente que os meninos se sintam a vontade para produzir. Apesar do discurso eloquente dos autores em relação a uma escola que mantenha o ethos feminino eles deixam claro que as meninas são prejudicadas na própria escola de forma que a obediência passiva agride de certa forma a ética em que cuidar e respeitar as regras são complementares.		

TÍTULO	Repensando algumas questões sobre o trabalho infantil		
Autora:	Alda Judith Alves-Mazzotti		
Ano:	2002	Revista Brasileira de Educação	Nº 19, jan/fev/mar/abr.
Tema:	uma análise mais aprofundada do trabalho infanto-juvenil para além dos dados do Ministério do trabalho relacionada ao fracasso escolar.		
Discurso:	A investigação mostra a realidade do trabalho infanto-juvenil tendo como base os dados levantados pela PNAD, IBGE e RAIS realcionando como que trabalho infanto-juvenil pode influenciar no desempenho escolar dos alunos (as), bem como as posições dos pais e dos alunos (as) diante a necessidade de ter que trabalhar.		
Comentário:	A autora revela que para além do que os dados podem demonstrar a relação trabalho estudo não parece ser a grande vilã do fracasso ou do abandono escolar. Primeiramente por que os dados levantados pelo Ministério do Trabalho não expressam a realidade deixando muito a desejar, segundo porque esses dados mascaram a verdade sobre meninos e meninas quanto a situação laboral, pois enquanto os meninos partem para o mercado de trabalho as meninas acabam inicialmente desempenhando algum trabalho doméstico. É dentro desta perspectiva, a autora desmistifica a ideia de que o trabalho doméstico proporciona à aluna maiores possibilidades de estudo.		
CITAÇÃO:	“A insistência em permanecer numa escola na qual não se progride possui um custo econômico e psicológico” com o qual famílias pobres não podem arcar Madeira (1993, p. 78). A presença de preconceitos e estereótipos na literatura sobre “fracasso escolar” das crianças pobres é preocupante, na medida em que estes são transmitidos aos professores nos cursos de formação, ajudando a alimentar crenças e a orientar práticas. Isto tornando-se mais grave quando se sabe que preconceitos e estereótipos constituem importantes mediadores de exclusão		

(JODELET, 1999).

A representação que o jovem constroi sobre seu trabalho é, portanto, fortemente associada à natureza da atividade e à representação que eitem sobre sua família. Masi especificamente, a representação que ele constrói sobre o trabalho que exerce no momento e futuramente sobre o trabalho em geral, é produto de vários fatores inter-relacionados, entre os quais se destacam a maneira como se dá a sua inserção no mundo do trabalho, o destino dos ganhos obtidos e as condições em que exerce suas atividades, os quais por sua vez, são determinados pela dinâmica das relações na família e sua ideologia com relação ao trabalho (ALVES-MAZZOTTI, p. 94, 2002). – **essa citação revela a posição que o jovem assum em sua família conseqüentemente no trabalho.**

Nossas pesquisas com crianças e adolescentes trabalhadores têm consistentemente indicado que ser um jovem trabalhador torna-se uma parte essencial de sua identidade. Assim, desqualificar seu trabalho e sua família, desqualifica-se também o propósito do aluno (ALVES-MAZZOTTI, p. 95, 2002). – **ao se tratar da construção da idêntidade do sujeito aluno.**

Atribuir às famílias pobres o “fracasso escolar” de seus filhos, mascara-se a inadequação do sistema escolar para entender às necessidades dessas crianças; ao culpar essas famílias pelo trabalho precoce, mascara-se também pelo fato de que são, elas próprias, vítimas dos mecanismos sociais perpetuadores da pobreza. Em ambos os casos, constitui-se para que as raízes da questão permaneçam intocadas (ALVES-MAZZOTTI, p. 96, 2002). – **citação que ajuda a justificar a ausência de parcela de culpa da escola no fracasso escolar deixando com a família e com o próprio aluno (a) toda a responsabilidade.**

TÍTULO	A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso		
Autores:	Jair Stefanini Pereira de Ataíde; Lourivaldo Mota Lima, Edvaldo de Oliveira Alves		
Ano:	2006	Revista Physicae	nº 6
Tema: repetência ou abandono escolar no ensino superior dando um enfoque no curso de Licenciatura em Física.			
Discurso: A investigação discute a formação de professores de física e aponta o predomínio de uma formação tradicional nos moldes técnicos em que a matematização da física com um enfoque na transmissão verbal e escrita da ao aluno (a) uma noção superficial desta ciência levando estes a não compreender os fenômenos de forma adequada, o que influência na ação destes em sala de aula.			
Comentário: os autores tentam na verdade realizar um estudo que explique o fenômeno da repetência e do abandono no curso de Licenciatura em Física. Mas a investigação cai em contradição quando estes propoem uma crítica ao uso exagerado da matemática na formação destes futuros professores (as) em detrimento da conceituação ao fazerem um estudo completamente estatístico sem conseguirem realizar uma análise mais adequado ao proposto.			
CITAÇÃO:			
As deficiências no ensino que é praticado em todos os níveis manifestam-se, entre outros, na evasão escolar, no alto índice de repetência e no fraco desempenho dos alunos quando colocados diante de situações em que são solicitados a explicitar seu aprendizado (Ataíde, Lima e Alves, p. 21, 2006). A utilização do questionário objetivo como recurso metodológico teve a intenção de garantir que, por um lado às respostas fornecidas fossem mais precisas e uniformes e, por outro lado, permitir que o pesquisador pudesse exprimi-las através de gráficos e percentuais (Ataíde, Lima e Alves, p. 23, 2006). – citação que ajudará na justificativa da escolha dos instrumentos de dados.			
Essa abordagem nos pareceu ser a mais adequada dada à especificidade do problema focado, pois apesar dos limites deste tipo de observação, conseguiria garantir também uma maior discricção do informante, aluno (Ataíde, Lima e Alves, p. 23, 2006). - citação que ajudará na justificativa da escolha dos instrumentos de dados.			
O fenômeno de repetência e do abandono de curso no ensino superior não possui causa única, na verdade encontram-se múltiplas causas ligadas às especificidades dos cursos, do perfil do aluno, de fatores socioeconômicos dentre outros (Ataíde, Lima e Alves, p. 26, 2006). – citação que ajuda na corroboração do afunilamento da pesquisa.			
Evidentemente que parcela das causas foge as competências do curso e, portanto, são muito difíceis de atacar, entretanto cabe refletir um pouco a respeito dos aspectos passíveis de intervenção direta. Para iniciar o enfrentamento dos problemas aqui levantados, devem-se assegurar espaços específicos e reguladres para a reflexão e avaliação do ensino nas licenciaturas, incentivando a divulgação dos resultados de trabalhos desta natureza para o conjunto da universidade. Acreditamos que é necessário envolver a comunidade do curso como um todo, para fomentar essa discussão (Ataíde, Lima e Alves, p. 26, 2006). - citação que ajuda na corroboração do afunilamento			

da pesquisa.

Mas apenas isso não é suficiente. Desenvolver ações que permitiam ao futuro professor enxergar uma identidade profissional e que resgatem a importância do trabalho dele pra a escola e, principalmente para a sociedade, possibilitaria, por um lado, um número menor de opções equivocadas pela área e, por outro, que as desistências/repetências fossem minimizadas e as frustrações das expectativas reduzidas (Ataide, Lima e Alves, p. 26, 2006). – **citação que ajuda na análise quando feita sobre uma possível desistência constatada pelos alunos (as).**

TÍTULO	Reversão dos desempenho de estudantes em curso de física básica		
Autoras:	Maria Antonieta T. de Almeida; Marta F. Barroso; Eliane B.M. Falcão		
Ano:	2001	Revista Brasileira de Ensino de Física	v. 23, nº 1, Março.
Tema: Os alunos que apresentam baixo desempenho no vestibular normalmente repente este no curso de física 1.			
Discurso: permeia o caminho de que há possibilidade de se reverter a situação dos alunos que já chegam a universidade com um baixo desempenho.			
Comentário: Este estudo assume o discurso de que com uma metodologia adequada os alunos mesmo que já ao entrar na universidade de forma deficitária, ou seja, com uma nota inadequada no exame de vestibular, demonstra a tendência de se recuperar. Dessa forma, observa-se que o uso de metodologias inovadoras e adequadas a essa realidade permitem reverter o quadro extenso de insucesso nesta disciplina, onde o surgimento de condições sociais e institucionais mais apropriadas de exercícios e crescimento intelectual para os alunos (as).			
CITAÇÃO:			
O abandono é na maioria das vezes uma admissão do fracasso (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, p. 85, 2001). – citação para confirmar as idéias sobre fracasso universitário discutido nos resultados.			
Nesse contexto, observa-se que a interação entre o professor e o estudante é restrita a um ou outro diálogo desenvolvido durante a aula expositiva ou, eventualmente, fora da sala de aula em torno de alguma dúvida do aluno (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, p. 86, 2001). – citação sobre as discussões de formas a amenizar o fracasso universitário.			
Em análise feita correlacionando resultados, alunos com boa formação (nota superior a 5 na prova de física do vestibular, por exemplo) em geral têm bom desempenho em física 1, e alunos com formação deficiente têm desempenho insatisfatório. Ou seja, a UFRJ não só aceita estudantes com perfil intelectual inapropriado a um curso universitário de ciências naturais, como reforça tal perfil, o que talvez explique os altos índices de evasão constatados nestas carreiras (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, p. 86, 2001). – citação que ajudará a corroborar a evasão universitária na análise dos dados.			
Em resumo, os estudantes não percebem que a física é uma ciência com métodos próprios, e isto os paralisa na interação com seu conteúdo (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, p. 86, 2001). – citação que ajudará a corroborar a evasão universitária na análise dos dados.			
Os resultados permitem concluir que a utilização da metodologia chamada aqui de tradicional ignora o fosso existente entre os estudantes e o professor; por não haver um processo intenso de escuta dos estudantes por parte do professor, este fosso não tem possibilidade de ser superado a não ser pelos poucos estudantes que por circunstâncias ligadas à sua formação escolar anterior não apresentam dificuldades em nenhum tipo de curso. A metodologia aplicada pelo professor da astronomia mostrou ser um caminho pedagógico de superação dos problemas anteriormente destacados (ALMEIDA, BARROSO e FALCÃO, p. 86, 2001). – citação que ajudará a corroborar a evasão universitária na análise dos dados.			

TÍTULO	Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero		
Autoras:	Marília Pinto de Carvalho		
Ano:	2003	Educação e Pesquisa	v. 29, nº 1, p. 185-193, jan./jun.
Tema: o sucesso e fracasso escolar dos meninos diante de um enfoque que não prioriza a visão de culpabilidade uma escola feminista.			
Discurso: o discurso neste estudo fica centrado no fato de o por que meninos tem menos anos de escolaridade não colocando de forma exclusiva o debate de que a escola tem muito mais um perfil feminino, colocando as alunas e professoras dentro de um perfil de passividade e submissão. Neste tipo de discurso observamos uma nova tendência que vai além da idéia de uma escola muito mais			

preparada para as meninas do que para os meninos.

Comentário: a autora trás a tona uma discussão sobre o gênero em que evidência três debates correntes sobre o fracasso dos homens na escola.

- O 1º seria o de uma escola feminista o que levaria os meninos a fracassar.
- O 2º aborda a tendência que a escola tem de se eximir da culpa do fracasso, atribuindo apenas a família e ao trabalho infantil.
- O 3º a idéia de que a mulher busca uma posição igualitária que surge já no espaço familiar e segue até o mercado de trabalho, sendo este um dos motivos levantados neste debate do porque a mulher busca um melhor desempenho na escola.

Dessa forma, a autora chega a sugerir que se deve centralizar nos diversos tipos de masculinidade para se compreender qual o motivo do fracasso masculino, pois se observa que apesar das mulheres obterem sucesso em sua maioria em relação aos homens, pois estes quando tem sucesso são descritos como brilhantes e as meninas de forma geral se encontram no círculo mediano.

CITAÇÃO:

E as meninas permanecem no círculo mediano: não são tão brilhantes mas também não dão tanto problema (CARVALHO, 2001b) – **se entrarmos em uma discussão sobre as falhas do sistema de ensino, esta pode corroborar com o fato de que a escola hoje trabalha para satisfazer a porção mediana da população.**

Começar a pensar sobre as nossas próprias concepções de gênero, criar espaços coletivos para essa reflexão me parecem ser as tarefas iniciais por meio das quais podem deslanchar mudanças na prática. (CARVALHO, p. 192, 2003). – **ao discutirmos a questão do gênero que esta inerente na coleta de dados e na pesquisa.**

Têm um outro problema muito comum entre nós professoras: ou a dificuldade está no trabalho ou está na família, ela nunca está na escola (CARVALHO, p. 190, 2003). – **ao se falar da exteriorização da evasão.**

TÍTULO	Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem		
Autoras:	Marta Khol de Oliveira		
Natureza	Trabalho apresentado na XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPed		
Ano:	1999	Revista Brasileira de Educação	Nº 12, Set/out/nov/dez.
Tema: os jovens e adultos trazem uma série de deficiências que podem ser determinantes a evasão destes da escola.			
Discurso: abordam-se fatos de que o aluno (a) tardio não consegue, em parte das vezes, acompanhar o movimento da escola, isso se dá pelo motivo de que esse não carrega consigo uma cultura mínima exigida na escola.			
Comentário: este texto deixa de forma muito evidente o fato de que uma das dificuldades de se trabalhar o jovem e o adulto na escola é que se por um lado temos teorias bem construídas para lidar com a criança e com o adolescente, por outro lado, praticamente inexitem teorias para trabalhar com os jovens e adultos, o que nos faz pensar se a universidade esta pronta para formar esses cidadãos, quando nem mesmo os professores podem se dispor de fundamentações que tracem o caminho a seguir. Por este motivo fico a analisar se este motivo não seria o por que de não se apresentarem tantos trabalhos do fracasso no ensino superior. A explicação que encontrei para este fato é que na idade adulta tudo se dá de uma maneira estável e ausente de mudanças, mas como deveria estar esse debate, ou seja, centrado onde ao discutirmos essa relação no Brasil.			
CITAÇÃO:			
De certa forma, é como se a situação de exclusão fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam or impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas (OLIVEIRA, p. 62, 1999). – se abordarmos o fato de alunos tardios			
(...) o processo de exclusão da escola é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos (OLIVEIRA, p. 62, 1999). – se abordarmos o fato da dificuldade de compreensão			
Em nível mais sutil, entretanto, dominar a mecânica da escolar e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desenvolvimento do indivíduo nas várias tarefas escolares (OLIVEIRA, p. 62, 1999). – se abordarmos o fato da dificuldade de compreensão da linguagem.			

APÊNDICE II

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/UNIVERSIDADE DE AVEIRO Departamento de Educação

Docentes responsáveis: Marcos Procópio, Elianda Tiballi, Anabela Pereira, Dayse Neri

Caro(a) Estudante

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar as condições sócias, culturais e acadêmicas que preponderam entre os alunos com alto e baixo desempenho no curso de Física e qual a relação destas dimensões com a evasão acadêmica, como estudo preliminar na intenção de criar um questionário que nos permita avaliar o problema da evasão. Para isto pedimos o máximo de sinceridade em suas respostas, uma vez que delas dependem os resultados precisos que contribuirão para ajudar estudantes a melhor superarem as condições que preponderam para o baixo desempenho acadêmico. O **anonimato** e **confidencialidade** serão mantidos.

Caracterização Sócio-demográfica

- 1 - Universidade _____ Que período/ano você cursa _____ Ano de ingresso _____
- 2 - Idade: _____ anos Sexo: Masculino Feminino
- 3- Estadocivil: Viúvo(a) Solteiro(a) Casado/união de fato Divorciado(a)
- 4- Possui filhos? Não Sim Quantos? _____
- 5 – Quais os membros de sua família que já cursaram ou cursam o nível superior?
Pai Mãe Irmãos Filhos
- 6 – Qual o número de membros do agregado familiar (contando com você) _____
- 7 - Trabalha? Não Sim Qual função exerce? _____
- 8 – Caso seja professor, indique em que nível de ensino trabalha?
Ensino Básico/ Fundamental Ensino Secundário/Médio Ensino Superior
- 9 – Você possui algum tipo de deficiência?
Não Sim Qual? _____
- Necessita de algum apoio especial? Qual? _____
- 10 – Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
Mãe _____
Pai _____
- 11 – A ocupação dos meus pais:
Pai: _____
Mãe: _____
- 12 - A escola do Ensino Secundário/Médio que estudei foi? Particular Pública
- 13 - A opção de escolha do curso de Física foi?
 1º opção 2º opção 3º opção
- 14 - A graduação em Física foi sua primeira opção no vestibular?
 Não Sim Quais? _____
- 15 - Possui alguma outra formação no Ensino Superior?

Não Sim Porque? _____

ESTUDO PRELIMINAR

1 - Comente as razões de sua escolha pelo curso de Física:

2 - Aponte alguns problemas que você enfrentou relacionado à aprendizagem da Física:

3 - Quais fatores o levaria a evadir-se do curso de Física?

4 - Quais as estratégias de aprendizagem você utiliza para obter um bom rendimento no curso de Física?

5 - Como você entende Física enquanto campo do conhecimento?

Gratos pela colaboração
Equipe de Investigação

APÊNDICE III

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/UNIVERSIDADE DE AVEIRO Departamento de Educação

Docentes responsáveis: Marcos Procópio, Elianda Tiballi, Anabela Pereira, Dayse Neri

Caro(a) Estudante

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar as condições sócias, culturais e acadêmicas que preponderam entre os alunos com alto e baixo desempenho no curso de Física e qual a relação destas dimensões com a evasão acadêmica. Para isto pedimos o máximo de sinceridade em suas respostas, uma vez que delas dependem os resultados precisos que contribuirão para ajudar estudantes a melhor superarem as condições que preponderam para o baixo desempenho acadêmico. O **anonimato** e **confidencialidade** serão mantidos.

Caracterização Sócio-demográfica

- 1 - Universidade _____ Que período/ano você cursa _____ Ano de ingresso _____
- 2 - Idade: _____ anos Sexo: Masculino Feminino
- 3- Estadocivil: Viúvo(a) Solteiro(a) Casado/união de fato Divorciado(a)
- 4- Possui filhos? Não Sim Quantos? _____
- 5 – Quais os membros de sua família que já cursaram ou cursam o nível superior?
Pai Mãe Irmãos Filhos
- 6 – Qual o número de membros do agregado familiar (contando com você) _____
- 7 - Trabalha? Não Sim Qual função exerce? _____
- 8 – Caso seja professor, indique em que nível de ensino trabalha?
Ensino Básico/ Fundamental Ensino Secundário/Médio Ensino Superior
- 9 – Você possui algum tipo de deficiência?
Não Sim Qual? _____
- Necessita de algum apoio especial? Qual? _____
- 10 – Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
Mãe _____
Pai _____
- 11 – A ocupação dos meus pais:
Pai: _____
Mãe: _____
- 12 - A escola do Ensino Secundário/Médio que estudei foi? Particular Pública
- 13 - A opção de escolha do curso de Física foi?
 1º opção 2º opção 3º opção
- 14 - A graduação em Física foi sua primeira opção no vestibular?
 Não Sim Quais? _____
- 15 - Possui alguma outra formação no Ensino Superior?
 Não Sim Porque? _____

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

As respostas para as afirmações abaixo, têm como critérios uma escala de 1 a 6 , vai desde o Totalmente em desacordo ao Totalmente de acordo. Marque com um X as afirmações que mais representam a sua realidade enquanto acadêmico.

1.	Totalmente em desacordo
2.	Bastante em desacordo
3.	Mais em desacordo do que em acordo
4.	Mais de acordo do que em desacordo
5.	Bastante de acordo
6.	Totalmente de acordo

16 – As razões que me levaram a escolher a universidade que me encontro foram:

1	2	3	4	5	6	Por causa da localidade
1	2	3	4	5	6	Pelo prestígio da Universidade
1	2	3	4	5	6	Pela qualidade da vida acadêmica
1	2	3	4	5	6	Por não haver muita concorrência para o meu curso
1	2	3	4	5	6	Pelo curso só ser oferecido nessa Universidade
1	2	3	4	5	6	Por influência dos pais
1	2	3	4	5	6	Por ser perto da família
1	2	3	4	5	6	Por ter peso no mercado de trabalho

Tem outras razões, quais? _____

17 – Sobre o curso de Física:

1	2	3	4	5	6	O curso oferece uma boa colocação no mercado de trabalho
1	2	3	4	5	6	Escolhi este curso por ter habilidades na área
1	2	3	4	5	6	Escolhi este curso pela concorrências de disputa pelas vagas serem pequenas
1	2	3	4	5	6	Escolhi por influência dos pais
1	2	3	4	5	6	Escolhi por influência dos amigos
1	2	3	4	5	6	As avaliações do curso correspondem ao nível das aulas
1	2	3	4	5	6	Os conteúdos ensinados são feitos de maneira a contemplar a prática
1	2	3	4	5	6	Mesmo que tivesse oportunidade não mudaria de curso

Outras razões: _____

18– O meu nível de dificuldade de aprendizagem nas disciplinas do curso de Física foi:

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

19 – Em relação aos professores do curso de Física considero que:

1	2	3	4	5	6	Autoritários
1	2	3	4	5	6	Tolerantes
1	2	3	4	5	6	Conseguem passar o conteúdo
1	2	3	4	5	6	Apresentam domínio de conteúdo
1	2	3	4	5	6	Apresentam dinâmica de sala
1	2	3	4	5	6	São competentes do ponto de vista didático-pedagógico
1	2	3	4	5	6	Consigo interagir com os professores
1	2	3	4	5	6	Procuro os professores fora das salas de aula
1	2	3	4	5	6	Os professores dispõem de tempo para os alunos fora da sala
1	2	3	4	5	6	Os professores estão abertos a tirar dúvidas em seus gabinetes

Outras características: _____

20 – Em relação as aulas posso inferir que:

1	2	3	4	5	6	Atendem minhas expectativas
1	2	3	4	5	6	Os professores utilizam de vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível
1	2	3	4	5	6	Os professores explicam os conteúdos de forma clara
1	2	3	4	5	6	O nível das aulas é satisfatório
1	2	3	4	5	6	O material didático é claro e ajuda na percepção dos conteúdos

21 – Quanto ao ambiente e os equipamentos utilizados em sala:

1	2	3	4	5	6	Corresponde ao que eu esperava
1	2	3	4	5	6	Superaram ao que eu esperava
1	2	3	4	5	6	As salas são amplas
1	2	3	4	5	6	As salas são climatizadas
1	2	3	4	5	6	As salas contam com iluminação adequada
1	2	3	4	5	6	O imobiliário é adequado
1	2	3	4	5	6	Apresentam boa acústica
1	2	3	4	5	6	Estão bem localizadas
1	2	3	4	5	6	Se encontram sempre limpas
1	2	3	4	5	6	Contam com os equipamentos necessários
1	2	3	4	5	6	Deveriam melhorar

22 – Em relação ao meu estudo:

1	2	3	4	5	6	Me preparo anteriormente as aulas
1	2	3	4	5	6	Preocupo-me em compreender o conteúdo das disciplinas
1	2	3	4	5	6	Preocupo-me em refletir sobre o conteúdo ensinado
1	2	3	4	5	6	Preocupo-me em compreender e aprender o processo de desenvolvimento de cada conteúdo
1	2	3	4	5	6	Preocupo-me em desenvolver os conteúdos nas avaliações
1	2	3	4	5	6	Tenho dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos das disciplinas
1	2	3	4	5	6	Mantenho meus trabalhos sempre atualizados
1	2	3	4	5	6	Costumo anotar tudo em sala de aula
1	2	3	4	5	6	Me dedico totalmente aos trabalhos das disciplinas
1	2	3	4	5	6	Consigo redigir as teorias sem maiores dificuldades

23 - Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos?

Em época de exames		Fora da época de exames	
<input type="checkbox"/>	Nenhuma hora e estudo por dia	<input type="checkbox"/>	Nenhuma hora e estudo por dia
<input type="checkbox"/>	Até 1 hora	<input type="checkbox"/>	Até 1 hora
<input type="checkbox"/>	Até 3 horas	<input type="checkbox"/>	Até 3 horas
<input type="checkbox"/>	6 horas	<input type="checkbox"/>	6 horas
<input type="checkbox"/>	Mais de 6 horas	<input type="checkbox"/>	Mais de 6 horas

24 – Costumo estudar:

<input type="checkbox"/>	Em casa junto à família	<input type="checkbox"/>	Com uso de computador
<input type="checkbox"/>	Antes das aulas	<input type="checkbox"/>	Com o uso de calculadora
<input type="checkbox"/>	Na Biblioteca/Mediateca	<input type="checkbox"/>	Com a televisão ligada
<input type="checkbox"/>	No meu quarto onde vivo enquanto estudo	<input type="checkbox"/>	Com gravador e/ou vídeo
<input type="checkbox"/>	Na casa de colegas de curso	<input type="checkbox"/>	Ouvindo música

25 – Em relação aos exames:

1	2	3	4	5	6	Estudo apenas na véspera dos exames
1	2	3	4	5	6	Estudo apenas em grupo
1	2	3	4	5	6	Estudo apenas sozinho
1	2	3	4	5	6	Estudo regularmente durante o semestre/ano letivo
1	2	3	4	5	6	Preciso do apoio dos monitores
1	2	3	4	5	6	Sinto níveis de <i>stress</i> no momento dos exames, mesmo quando estudo
1	2	3	4	5	6	Sinto que fico tranquilo para realizar os exames
1	2	3	4	5	6	Por causa do fracasso nas notas penso que não vou conseguir concluir a disciplina e o curso
1	2	3	4	5	6	Me torno ansioso com a chegada dos exames
1	2	3	4	5	6	Tenho confiança na minha capacidade de realizar os exames

26 – Ao fazer pergunta aos professores:

1	2	3	4	5	6	Tenho receio da reação do professor
1	2	3	4	5	6	Tenho medo de ser ironizado pelos outros alunos
1	2	3	4	5	6	Tenho dificuldade em elaborar uma linha de raciocínio dentro do conteúdo para perguntar
1	2	3	4	5	6	Tenho dificuldade em me expor em público
1	2	3	4	5	6	Tenho dificuldade em dominar o conteúdo do momento para questionar
1	2	3	4	5	6	Quando passo a dominar o assunto já ensinado não pergunto mais o professor

1	2	3	4	5	6	Estou sempre disposto a perguntar quando tenho dúvida
1	2	3	4	5	6	Não preciso fazer perguntas, pois domino o conteúdo suficientemente

Outras razões: _____

27 – Quanto aos outros alunos do curso:

1	2	3	4	5	6	Contribuem para o meu crescimento intelectual e pessoal
1	2	3	4	5	6	Tenho um bom relacionamento
1	2	3	4	5	6	Meu ciclo de amigos é composto por alunos do curso de Física
1	2	3	4	5	6	Sinto-me isolado do resto dos alunos
1	2	3	4	5	6	Tenho dificuldade em me comunicar com os outros alunos
1	2	3	4	5	6	Convivo com os alunos fora do horário de aulas
1	2	3	4	5	6	Disputo com os outros alunos um melhor desempenho

28 - Em relação às disciplinas do curso você:

Abandonou	<input type="checkbox"/>	Qual?	_____
Trancou	<input type="checkbox"/>	Qual?	_____
Reprovou	<input type="checkbox"/>	Qual?	_____

Motivo (s):

<input type="checkbox"/>	Falta de apoio familiar	<input type="checkbox"/>	Resultados negativos nas avaliações iniciais
<input type="checkbox"/>	Falta de condições financeiras	<input type="checkbox"/>	Dificuldade no relacionamento com os colegas
<input type="checkbox"/>	Dificuldades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	Pouco tempo para dedicar-me aos estudos
<input type="checkbox"/>	Dificuldade de transporte até a Universidade	<input type="checkbox"/>	Formação insatisfatória nos ensino fundamental e médio

Outros _____

29 - Indique o seu grau de satisfação para cada uma das seguintes afirmações relativas ao curso, levando em consideração a escala:

1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com o curso
1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com o seu empenho no curso
1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com o apoio recebido pela instituição do Ensino Superior
1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com o apoio dos professores
1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com as perspectivas da profissão
1	2	3	4	5	6	Em que medida está satisfeito (a) com os conteúdos das disciplinas

30 - Meus níveis de *stress* aumentam:

1	2	3	4	5	6	Com a falta de apoio da IES
1	2	3	4	5	6	Na relação com os professores
1	2	3	4	5	6	Na relação com os colegas
1	2	3	4	5	6	Na época dos exames/avaliações
1	2	3	4	5	6	Quando preciso lher dar com os cálculos
1	2	3	4	5	6	Quando entro em contato com a linguagem simbólica da Física
1	2	3	4	5	6	Na parte teórica das disciplinas
1	2	3	4	5	6	Na parte do ensino em laboratório
1	2	3	4	5	6	Nas disciplinas didáticas de formação de professores.

Gratos pela colaboração
Equipe de Investigação.