

IMPACTOS AFETIVOS DA EXCLUSÃO EM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS EXATAS DA UNICAMP

Natália Mazzilli Dias¹ ; Sérgio Leite¹ 

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão vivenciado por alunos que foram excluídos de cursos de Ciências Exatas da Universidade, bem como investigar os impactos afetivos/subjetivos decorrentes dessa exclusão na história de vida desses estudantes. Foi enviado um questionário aos alunos evadidos dos cursos de Ciências Exatas da Unicamp, entre 2015 e 2020, a partir do qual foram obtidas 66 respostas e selecionados 5 participantes dos cursos de Química, Física, Matemática, Estatística e Curso 51, com os quais se realizaram Entrevistas Recorrentes. A partir da análise dos Núcleos Temáticos, a discussão do presente trabalho passou por três eixos: as políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes; a didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior; a saúde mental e o processo de exclusão. A discussão dos dados possibilitou elencar algumas possíveis políticas institucionais que visem remediar a problemática da exclusão no Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino superior; exclusão; afetividade; evasão; rendimento acadêmico

Affective impacts of exclusion on undergraduate students in Exact Sciences at Unicamp

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the main situations that determine the exclusion process experienced by students who were excluded from Exact Sciences courses at the University, as well as to investigate the affective/subjective impacts resulting from this exclusion on the students' life stories. A questionnaire was sent to students who dropped out of Exact Sciences courses at Unicamp between 2015 and 2020, from which 66 responses were obtained and 5 participants were selected from the Chemistry, Physics, Mathematics, Statistics and Course 51 courses, with whom Recurrent Interviews were conducted. Based on the analysis of the Thematic Nuclei, the discussion of this work covered three axes: institutional policies and students' academic performance; inadequate teaching methods and teacher training for Higher Education; mental health and the exclusion process. The data discussion made it possible to list some possible institutional policies that aim to remedy the problem of exclusion in Higher Education.

Keywords: higher education; exclusion; affectivity; evasion; academic performance

Impactos afectivos de la exclusión en estudiantes de graduación en Ciencias Exactas de la Unicamp

RESUMEN

En esa investigación se tuvo como objetivo identificar y analizar las principales situaciones determinantes del proceso de exclusión vivenciado por alumnos que se excluyeron de cursos de Ciencias Exactas de la Universidad, así como investigar los impactos afectivos/subjetivos decurrentes de esa exclusión, en la historia de vida de esos estudiantes. Se envió un cuestionario a los alumnos evadidos de los cursos de Ciencias Exactas de la Unicamp, entre 2015 y 2020, a partir del cual obtuvieron 66 respuestas y se seleccionaron 5 participantes de los cursos de Química, Física, Matemática, Estadística y Curso 51, con los cuales se realizaron Entrevistas Recurrentes. A partir del análisis de los Núcleos Temáticos, la discusión del presente estudio atravesó tres ejes: las políticas institucionales y el rendimiento académico de los estudiantes; la didáctica inadecuada y la formación docente para la Enseñanza Universitaria; la salud mental y el proceso de exclusión. La discusión de los datos permitió enumerar algunas posibles políticas institucionales que visen remediar a problemática de la exclusión en la Enseñanza Universitaria.

Palabras clave: enseñanza universitaria; exclusión; afectividad; evasión; rendimiento académico

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil; namadias@hotmail.com, sasleite@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O tema da afetividade vem crescendo no cenário da pesquisa científica educacional na medida em que a concepção dualista do ser humano vem sendo superada pela compreensão monista dos indivíduos (Leite, 2018). Conforme descrito por Espinosa (2015), visto que mente e corpo são indissociáveis, o afeto é a percepção das afecções sofridas pelo corpo, as quais podem aumentar, diminuir ou manter a potência de agir de cada indivíduo. A partir dessa compreensão, Vigotski (2001) desenvolveu algumas reflexões acerca da afetividade, destacando que o sujeito é agente de transformação social justamente devido às suas possibilidades de afetar, ser afetado, criar e imaginar; bem como defendeu a união indissociável entre pensar, agir e sentir, conforme sintetizou Sawaia (2018).

O desenvolvimento humano decorre da interação entre quatro planos: a *filogênese*, a história da espécie; a *ontogênese*, a história biológica do indivíduo; a *sociogênese*, sua história cultural; a *microgênese*, as vivências que produzem sentidos (Vigotski, 2013). Todas as construções realizadas por seres humanos possuem significados, que são compartilhados entre as pessoas, sendo que os sentidos são construções subjetivas de cada um (Vigotski, 2001). Os sentidos subjetivos constituem a rede de significações construídas pelos sujeitos ao longo de toda a sua vida, em constante transformação, o que configura sua subjetividade (Rey, 2007).

Por sua vez, para Wallon, o desenvolvimento humano resulta da relação dialética entre o biológico e o social, conforme descreveram Werebe & Nadel-Brulfert (1986). A partir da vida social, ocorre a diferenciação do Eu, por meio de conflitos, rupturas e oposições. Nesse processo, integram os quatro campos funcionais: a *afetividade*, a *cognição*, o *movimento* e o quarto campo, composto pela relação desses, a *pessoa*. Com base nas construções teóricas de Espinosa, Vigotski e Wallon, desenvolveram-se os estudos do Grupo do Afeto¹ acerca da afetividade desde a década de 90.

Esses estudos focalizam os impactos afetivos decorrentes, principalmente da mediação pedagógica. Compreende-se que as experiências afetivas vivenciadas no processo de mediação pedagógica determinam os sentidos construídos pelos estudantes acerca do objeto de conhecimento, aproximando-os ou afastando-os dos respectivos objetos (Leite, 2012). Assim, é possível identificar de que modo essas experiências afetivas impactam as subjetividades dos indivíduos, analisando-se suas histórias de vida e o contexto histórico-social ao qual pertencem (Rey, 2007). Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo do Afeto permitiram a criação de algumas categorias conceituais, dentre elas, as cinco decisões pedagógicas que impactam afetivamente o processo de ensino-aprendizagem.

São elas: a) a escolha dos objetivos e dos conteúdos de ensino, b) a decisão sobre onde começar o ensino, c) a organização e sequência dos conteúdos de ensino, d) a escolha dos procedimentos de ensino, e) escolha dos procedimentos de avaliação. Esses cinco itens são conhecidos internamente no Grupo do Afeto como as “cinco decisões básicas” no planejamento do ensino e, obviamente, não esgotam o trabalho pedagógico do professor (Leite, 2018, pp. 41-42).

O presente trabalho parte desses pressupostos teóricos para construir mais evidências acerca dos impactos afetivos produzidos nas subjetividades dos alunos através da mediação pedagógica. Nesta pesquisa, o foco foi esclarecer esses impactos no contexto de exclusão no Ensino Superior.

A expansão do Ensino Superior ocorreu a partir da segunda metade do século XX, em diversos países (Fior, 2021), devido à emergência do paradigma do conhecimento. As taxas de emprego e a probabilidade de serem empregados em tempo integral são superiores entre as pessoas que cursaram o Ensino Superior (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2013). A partir de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711, a Lei de Cotas (Brasil, 2012), a expansão do Ensino Superior no Brasil ocorreu não apenas em números, mas principalmente em relação à diversidade dos públicos que passaram a ingressar neste nível de ensino. Apesar das políticas afirmativas de inclusão do Ensino Superior, a falta de políticas de permanência acarreta o aumento da evasão. A evasão compreende o desligamento do curso, o trancamento de matrícula ou o abandono do curso por parte do estudante (Fior, 2021). A problemática da evasão promove prejuízos tanto aos alunos, pela formação em si e pelos impactos afetivos decorrentes desse processo, quanto para as instituições, na medida em que impacta a gestão acadêmica e financeira, bem como os indicadores de qualidade.

Decorre da contradição entre a expansão de vagas para o Ensino Superior e a ausência de políticas de permanência para os “novos públicos” ingressantes, a opção pela palavra “exclusão” como sinônimo de “evasão”, no presente trabalho. Importa compreender que a decisão de se desligar do curso é um processo de decisão complexo e gradual (Fior, 2021). O Fluxo da Educação Superior apresentou a Taxa de Desistência Anual (TADA) de 9,1% entre os estudantes que ingressaram em 2015 e de 10,6% entre os ingressantes de 2016, o que demonstra o aumento das taxas de evasão no Ensino Superior brasileiro (Inep, 2020a, 2020b).

Na Unicamp, os dados do Anuário de 2020 (Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP], 2020b) demonstraram maior recorrência da exclusão em cursos de graduação de Ciências Exatas. Enquanto a média de evasão na Universidade corresponde a 8,01% de ingressantes e 7,13% de alunos matriculados, as taxas na área

¹ O Grupo do Afeto, coordenado pelo professor Sérgio Leite, é parte do grupo ALLE/AULA na Faculdade de Educação da Unicamp.

de Exatas são: 10,11% e 13,83%, respectivamente, no Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW); 17,37% e 12,70% no Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC); 6,62% e 9,15% no Instituto de Química (IQ); 8,87% e 11,45% nos cursos interseccionais entre os institutos IFGW e IMECC. Segundo Tinto (conforme citado por Fior, 2021), a evasão ocorre quando o aluno não se integra na Educação Superior em nível social e acadêmico.

Embora a exclusão seja multideterminada, alguns fatores em comum foram identificados nas histórias de quatro estudantes (Broncher, 2014): a falta de acolhimento sentida pelos alunos durante seu ingresso na graduação; os currículos dos cursos; a estrutura física das instituições que, segundo eles, não favoreciam o processo de ensino-aprendizagem; as práticas pedagógicas inadequadas adotadas pelos professores da graduação; a diferença no ritmo de estudos e das aulas do Ensino Superior em comparação ao que estavam acostumados no Ensino Médio; os comportamentos adotados por eles no primeiro semestre da graduação.

O processo de exclusão, vivenciado por estudantes no Ensino Superior, tem impacto em suas subjetividades, principalmente em relação à saúde mental. A literatura demonstra que, entre os universitários em geral, a vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtornos mentais - como ansiedade, depressão e estresse - já é maior do que a média: a prevalência de casos de depressão é de 30,6% entre os universitários e de 50,47% quando se trata de casos de ansiedade (Ariño & Bardagi, 2016). Esses dados demonstram que o desligamento ou abandono do curso é uma das consequências possíveis em relação aos desafios vivenciados pelos estudantes no Ensino Superior, além de possíveis danos à sua saúde mental. O presente trabalho tem por objetivos identificar e analisar as principais situações determinantes do processo de exclusão, vivenciadas por alunos que foram desligados dos cursos de Ciências Exatas da Universidade, bem como investigar os impactos afetivos/subjetivos, decorrentes dessa exclusão, na história de vida desses estudantes.

MÉTODO

Um dos desafios da pesquisa educacional é captar os significados e sentidos atribuídos às suas experiências, pelos próprios participantes da pesquisa (Ludke & André, 2013). Para essa finalidade, utilizaram-se os seguintes procedimentos de construção de dados: questionários e Entrevistas Recorrentes (Leite & Colombo, 2006). A escolha dos participantes foi de estudantes que se desligaram de cursos de Ciências Exatas, entre os anos de 2015 e 2020.

Foi enviada uma carta convite para os 608 estudantes evadidos, na qual a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa e fornecia o *link* de um formulário elaborado com a ferramenta do *Google Forms*. Esse questionário solicitava aos estudantes algumas informações básicas e oferecia opções referentes às causas para a

evasão, além de um espaço para que o participante escrevesse sua resposta livremente. O questionário obteve 66 respostas, dentre as quais se destacaram: maior recorrência de exclusão entre o segundo e o terceiro semestres do curso; ênfase em estudantes matriculados nos períodos integral e noturno; maior incidência entre os cursos de Curso 51², Física, Matemática, Química e Estatística, em ordem decrescente. As causas da evasão mais selecionadas pelos participantes foram as dificuldades emocionais, a reprovação repetida em disciplinas e a didática inadequada de professores.

A leitura dos dados produzidos através do questionário possibilitou um novo recorte para escolha dos participantes. Obtiveram-se, a partir daí, 26 pessoas. Os participantes selecionados foram: Isaac³, estudante de Física; Mirella, estudante de Química; Felipe, estudante de Estatística; Iasmin, estudante do Curso 51; Pietro, estudante do curso de Matemática.

Cada entrevista foi agendada previamente por e-mail e realizada via *Google Meet* pela pesquisadora⁴. Na primeira entrevista, a pesquisadora fazia a pergunta norteadora ao sujeito: “Quais foram, na sua visão, os determinantes da sua evasão na graduação, e quais os impactos que essa experiência proporcionou à sua história de vida?”. Ao final da primeira entrevista, a pesquisadora transcrevia a gravação na íntegra, selecionava os temas mais relevantes dessa primeira entrevista, organizava um quadro com os Núcleos Temáticos e as falas componentes de cada núcleo. Esse quadro era enviado ao participante para que lesse antes da próxima entrevista, quando se debatia sobre o quadro elaborado. Após o fim dessa entrevista, o processo seguia até que pesquisadora e o participante estivessem de acordo que o quadro com os Núcleos Temáticos estava completo. Uma vez encerrado esse processo com o participante, a pesquisadora convidava outro participante do curso seguinte. Esse processo repetiu-se com cada um dos cinco participantes entrevistados, até que estivessem prontos um quadro de Núcleos Temáticos sobre cada um dos cinco sujeitos.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

O processo de análise de dados iniciou-se durante a construção dos mesmos. O procedimento de análise de dados, com construção de Núcleos Temáticos (Leite & Colombo, 2006), consiste em organizar o produto das entrevistas em uma matriz, identificando os principais

² No Curso 51, Licenciatura em Ciências, há uma base comum em exatas e, na segunda metade da graduação, os estudantes optam por cursar Engenharia Física, Física, Física Médica, Física Biomédica, Matemática ou Matemática Aplicada e Computacional.

³ Os nomes de todos os participantes no relato de pesquisa são fictícios.

⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

temas que apareceram nas falas do sujeito e, recorrentemente, por meio de entrevistas, atualizar cada um desses Núcleos Temáticos, incluindo novas falas do participante que dizem respeito àquele tema.

Uma vez finalizada toda a construção de dados, havia pronto um quadro referente a cada sujeito, contendo os Núcleos Temáticos e as falas dos participantes referentes a eles. A partir dessa condição, buscou-se integrar os Núcleos Temáticos dos sujeitos de maneira coletiva, cruzando os dados a fim de verificar quais eram os núcleos que se repetiam e com que frequência, além daqueles que se diferenciavam, conforme observado no Quadro 1.

DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados construídos, a discussão visa abordar três aspectos mais relevantes da pesquisa, quais sejam: as políticas institucionais e o rendimento acadêmico dos estudantes; a didática inadequada e a formação docente para o Ensino Superior; a saúde mental e o processo de exclusão. Interessa ressaltar que a exclusão é um fenômeno multideterminado por questões sociais, econômicas, raciais, culturais e políticas.

Foi unânime entre todos os participantes a questão do rendimento acadêmico insatisfatório. Além de relacionar-se com outros Núcleos Temáticos como a falta de tempo, as dificuldades de adaptação, a falta de vínculos afetivos, as dificuldades emocionais, a didática inadequada e o desinteresse pelo curso, a questão do rendimento acadêmico dos estudantes possui intrínseca relação com as políticas institucionais vigentes na universidade. As ações afirmativas de inclusão no Ensino Superior, motivadas principalmente pelo movimento racial, aumentou a diversidade de públicos que ingressam neste nível de ensino (Heringer, 2018). Os participantes

da presente pesquisa ilustram a bem-sucedida política de cotas sociais e raciais, na medida em que três dos cinco entrevistados estudaram em escolas públicas durante toda a Educação Básica, sendo que três são negros.

Embora possua políticas assistenciais, as políticas de permanência não estão claras na legislação da Unicamp. Por políticas de permanência, compreendem-se estratégias que garantam que todos os estudantes tenham condições de integrarem-se à Instituição de Ensino Superior (Heringer, 2018). Além de insuficientes, as políticas assistenciais ainda apresentam como pré-requisito o rendimento acadêmico do estudante, o que cria um paradoxo de que o estudante apresente um bom rendimento acadêmico para garantir o suporte econômico que lhe permita não trabalhar e ter mais tempo para estudar. Importa ainda ressaltar que os valores das bolsas garantidas pela universidade variam, podendo chegar a pouco mais de um salário-mínimo quando combinadas, porém alguns estudantes optam por trabalhar ao invés de solicitar a bolsa, porque dessa forma possuem outros benefícios.

Outra questão que se relaciona diretamente ao rendimento acadêmico insatisfatório são as lacunas do Ensino Básico, descrito por quatro dentre os cinco participantes. Interessa destacar que os participantes que narraram essa dificuldade cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Essa defasagem na aprendizagem aponta o distanciamento que há entre a educação na rede pública básica e as instituições públicas de Ensino Superior, o que se deve à expansão e à qualidade da educação pública no Brasil (Fior & Martins, 2021).

E às vezes eu chegava pra preencher essa lacuna que eu não tive no ensino médio, o professor às

Quadro 1 - Núcleos Temáticos E Suas Recorrências.

Sujeitos	Isaac	Mirella	Felipe	Isamin	Pietro
Núcleos Temáticos	Licenciatura em Física	Química	Estatística	Curso 51	Licenciatura em Matemática
Rendimento acadêmico insatisfatório	X	X	X	X	X
Ingresso tardio	X		X	X	X
Lacunas do ensino básico	X	X		X	X
Didática inadequada	X	X		X	X
Dificuldades emocionais	X	X	X	X	
Antes da Unicamp			X	X	X
Depois da Unicamp			X	X	X
Falta de tempo	X	X			X
Desinteresse pelo curso		X	X		
Falta de vínculos afetivos	X		X		
Pressa para concluir o curso		X			
Dificuldades de inclusão social	X				
Dificuldades de adaptação	X				

Fonte: Elaborado pela autora.

vezes falava um pouco com deboche, sabe, tipo assim “como que você não viu isso no ensino médio? Era pra você saber isso, se você passou no vestibular”, como “você passou no vestibular, como você não sabe isso?”, e eu “é, eu não sei” [risos]. E aí como que eu consegui estar aqui não sabendo? (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1).

Embora a questão sobre a qualidade do Ensino Básico seja mais ampla do que a extensão do presente trabalho permite desenvolver, importa compreender possíveis estratégias para remediar essa problemática. Estudos (Bertolin, Amaral, & Almeida, 2019) que buscaram investigar as possibilidades de compensação, pelos cursos de graduação, da falta de capital cultural e *background* dos estudantes que ingressam no Ensino Superior com essas lacunas obtiveram bons resultados. Em relação a algumas disciplinas, como o Cálculo I, existem estratégias como disciplinas em caráter de extensão para sanar as demandas de Matemática Básica na universidade, entretanto não são de simples acesso aos ingressantes que ainda não estão integrados à instituição.

Outra questão importante relacionada ao rendimento acadêmico insatisfatório e às lacunas do Ensino Básico é a do Núcleo Temático denominado “ingresso tardio”. Trata-se do ingresso dos estudantes em chamadas subsequentes realizadas pela universidade, a fim de preencher as vagas remanescentes. Conforme narraram Isaac e lasmin, eles não tiveram acesso aos conteúdos do Ensino Básico que foram retomados no início de algumas disciplinas. Embora essas chamadas sejam necessárias para ocupar todas as vagas dos cursos, o fato de ocorrerem após o início das aulas determina que os estudantes que ingressam nas últimas chamadas já iniciam o curso com significativa perda de conteúdo. A ausência de uma política institucional que solucione essa questão impactou as histórias de vida de quatro entre os cinco participantes.

Interessa ainda discutir a política na universidade que determina que o estudante que for reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre tem a sua matrícula cancelada na graduação. No Núcleo Comum ao Curso do Curso 51, há uma disciplina intitulada “Seminários sobre a Profissão”, cujo critério de Avaliação é apenas a frequência. Segundo a participante lasmin, essa é uma estratégia para garantir que os estudantes não sejam excluídos no primeiro semestre, porque é comum que reprovem em todas as outras disciplinas. Além disso, o participante Pietro contou que, quando foi reprovado em todas as disciplinas do primeiro semestre do curso e teve sua matrícula cancelada, ele recorreu junto à graduação e teve direito de matricular-se novamente, conforme seus colegas descreveram que era comum acontecer. Então, por que há a manutenção de uma política institucional que abre diversas brechas?

O resultado dessa exclusão foi determinante para que três dos cinco participantes optassem por migrar

para uma instituição privada de Ensino Superior, o que demonstra a gravidade do problema da exclusão nas instituições públicas, as quais deveriam ser acessíveis a todos. Para além das políticas institucionais, o rendimento acadêmico ainda se relaciona com as problemáticas de didática inadequada e dificuldades emocionais dos estudantes, as quais serão discutidas a seguir.

A didática inadequada foi um fator determinante da exclusão narrado por quatro entre os cinco participantes. Para analisar as práticas descritas pelos participantes, interessa relacioná-las às decisões descritas por Leite (2012). A primeira decisão é a estruturação de um curso e a escolha dos objetivos de ensino de modo que os estudantes compreendam os objetivos propostos e a finalidade da aprendizagem daqueles conteúdos. A fala de lasmin, entretanto, demonstra que não era possível compreender o objetivo e a carga dos conteúdos a serem aprendidos nas disciplinas do Curso 51.

Então assim, era um absurdo de muita coisa, até física experimental, que era superlegal, você tinha muito dado e muita coisa pra aprender assim, e nossa... sabe, *overwhelming* [exaustivo] assim, era muita coisa e minha cabeça ficou absurdos, eu me esforcei muito, mas mesmo assim foi complicado, e aí por causa da carga do curso e as notas do curso, a nota de corte [média] ser tipo 7, aí eu falei “não, não tenho condições de continuar”. (lasmin, curso 51, entrevista 1).

Os currículos dos cursos de graduação são desenvolvidos pela coordenação de cada curso, embora o ideal seja que fossem elaborados coletivamente com o grupo de docentes; por sua vez, a forma como os conteúdos serão abordados é definida pelo professor de cada disciplina. A falta de clareza quanto a essa decisão pedagógica, portanto, corresponde a um problema institucional.

A segunda decisão pedagógica a ser analisada é a decisão sobre o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, a qual decorre da compreensão, pelo professor, do nível de conhecimento que os estudantes já possuem sobre determinado assunto antes do início das aulas. Os participantes Isaac, lasmin, Mirella e Pietro, entretanto, narraram que os professores consideravam como pré-requisitos alguns conteúdos que supunham terem sido abordados no Ensino Básico, sem realizarem uma *avaliação diagnóstica* para verificar essa informação. Além disso, quando percebiam que os estudantes não dominavam esses conteúdos, alguns docentes ou monitores culpabilizavam-nos, dizendo que já deveriam saber e até mesmo afirmando que não deveriam ter sido aprovados no vestibular, já que não dominavam conteúdos tão “triviais”. Esse deboche sobre as lacunas de conhecimento dos estudantes, exercidos por atores educacionais, configura-se como um caso de violência simbólica. Os impactos promovem que os dominados – na pesquisa em questão, os estudantes – desenvolvam uma espécie de autodepreciação e até de autodesprezo

sistemáticos (Bourdieu, 2012). Mesmo quando havia estratégias de retomada dos conteúdos, essas mostraram-se pífias: segundo Mirella, a avaliação diagnóstica de determinada disciplina valia nota; conforme relataram Mirella e Pietro, as aulas de monitoria e de “vista de prova” ocorriam em horários matutinos ou vespertinos, embora os cursos fossem noturnos, sendo que muitos estudantes não poderiam comparecer.

Outra decisão pedagógica que impacta afetivamente o processo de ensino-aprendizagem é a organização e sequência dos conteúdos de ensino (Leite, 2012). A ausência de organização de uma sequência lógica dos objetos de ensino, evidente em estratégias de “decorar” ou de anotar exaustivamente determinado conteúdo, destaca-se na fala de lasmin:

Eu lembro que teve uma prova que o professor falou “olha, eu vou pedir pra vocês essa declaração”, não é declaração né, mas tipo “que vocês escrevam exatamente como essa regra funciona”, que era a regra da cadeia. Eu decorei duas páginas do livro pra poder escrever exatamente igual na prova, [...] E isso pra todas as matérias, e no primeiro semestre, como são as matérias meio que obrigatórias, né, que eles já colocam a grade, eram umas 6 matérias que era assim. (lasmin, Curso 51, entrevista 1).

A quarta decisão pedagógica diz respeito à escolha dos procedimentos de ensino, a qual é imprescindível na relação que se estabelece entre o estudante e o conhecimento (Leite, 2012). Os participantes Mirella, lasmin e Pietro fizeram críticas ao material selecionado pelos docentes, referindo-se a livros que eram escritos para quem já possuía o domínio daquele conteúdo. Além disso, Isaac, lasmin e Pietro narraram dificuldades relacionadas à língua utilizada pelos professores, ao vocabulário complexo e ao uso indiscriminado da lousa. Esses procedimentos de ensino impactam também a postura do professor em relação aos estudantes, nesses casos, mostrando-se distantes e até mesmo rudes em relação às dificuldades que os estudantes apresentavam, como ilustram as falas a seguir.

Professor de Exatas não tem paciência pra ensinar individualmente aluno, não tem. [...] Na sala dele, no tête-à-tête, ele conversa, ele joga papo fora, ele explica de uma maneira... Se ele vai depois da aula, ou durante a aula, parece que interromper ele é um crime, só pra falar que não entendeu, e ele fala “problema seu! Se vira! Lê o livro! Você não estudou!”, fazendo afirmações falaciosas. (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 2)

A quinta decisão, finalmente, diz respeito aos métodos de avaliação selecionados pelos professores: a avaliação deve ser utilizada para nortear e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, de maneira conjunta entre professor e estudante, e não para selecionar ou

punir os alunos por seu desempenho (Leite, 2012). Além disso, distintos métodos de avaliação podem ser utilizados, para além das provas tradicionais, conforme ressaltou o participante Pietro.

Nem só de prova vive o aluno, prova não garante que você vai ter um resultado satisfatório, porque tem gente que vira uma vara verde na prova, aí chega depois da prova, a pessoa responde tudo, sabe tudo, tal, mas chega na hora da prova é a tensão, é a pressão, é o nervosismo, é o branco, é a dor de barriga, desconcentra, é um, acontece um barulho, a pessoa fica vidrada... É diferente, vestibular já foi. [...] se você só faz prova, prova, prova, porque... (Pietro, Licenciatura em Matemática, entrevista 1).

A interpretação das decisões pedagógicas tomadas pelos docentes, por meio das lentes teóricas do Grupo do Afeto, permite confirmar a leitura dos estudantes de que são práticas pedagógicas inadequadas. A questão que se apresenta é: por que esses educadores tomaram essas decisões pedagógicas? Os estudos corroboram com as hipóteses levantadas pelos participantes Isaac e Pietro ao longo das entrevistas. Primeiramente, trata-se das lacunas de formação pedagógica que esses professores possuem, estando restritos a repetir as práticas pedagógicas que observaram enquanto alunos (Cunha, 2018). Parte disso decorre do fato de que esses sujeitos passaram pelo processo de Mestrado e Doutorado, os quais, em geral, são focados no desenvolvimento para a pesquisa científica, e não para a atuação pedagógica (Cunha, 2018). Em relação à formação continuada que permita remediar essas lacunas na aprendizagem dos docentes, destaca-se a consolidação do [EA]² (Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem)⁵, na Unicamp. Esse espaço conta com diversos cursos e eventos que visam garantir a formação continuada de professores, remediando a questão da didática inadequada. Entretanto, a participação nesses eventos é voluntária e, especialmente entre os cursos de Ciências Exatas, insatisfatória.

O desinteresse por essas estratégias de formação continuada, por parte dos professores, relaciona-se à segunda hipótese apresentada pelos participantes, descrita também na pesquisa de Broncher (2014): parece, aos participantes, que os professores universitários estão mais interessados na pesquisa científica, visualizando a atuação docente como mero efeito colateral de seu cargo. Essa valorização da área de pesquisa em detrimento da área educacional não é exclusiva dos indivíduos, mas da compreensão histórica e social dessas áreas de trabalho. Tanto ao longo de sua formação, como no processo seletivo para ingressarem como professores universitários, a pesquisa possui valor superior ao do ensino (Cunha, 2018). Mesmo os critérios de avaliação

⁵ O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem é representado pela grafia [EA]².

dos docentes, conforme observado no Relatório Final da Avaliação Institucional Unicamp 2014 – 2018, são mais elaborados no que diz respeito à produção científica, enquanto a avaliação do ensino tem caráter meramente descritivo.

A defesa por estratégias de formação continuada e de avaliação do Ensino Superior não é nova, mas demanda muita luta social, porque a ideologia dominante na universidade pública ainda é elitista, isto é, considera que esse não é um espaço para todos e disso decorre a compreensão da exclusão como um processo naturalizado. O exercício de conscientização, de tornar consciente as estruturas sociais e as formas de opressão que visam à manutenção da ideologia dominante, portanto, é necessário para que seja possível a luta pela transformação da realidade tal como está (Freire, 2016). As políticas institucionais que viabilizem a formação e avaliação dos docentes podem solucionar um dos principais fatores que levam à exclusão no Ensino Superior, a qual, como será abordado a seguir, provoca importantes impactos subjetivos.

Além de ter sido o fator de evasão mais selecionado entre os participantes que responderam ao questionário da pesquisa, a questão das dificuldades emocionais vivenciadas esteve presente nos quadros de Núcleos Temáticos de quatro entre os cinco participantes. Dentre esses, Mirella, lasmin e Felipe relataram que já haviam vivenciado desafios referentes à saúde mental anteriormente ao seu ingresso na Unicamp, enquanto Isaac não possuía experiências dessa natureza anteriormente. Ao longo das entrevistas, Mirella e Felipe nomearam os sentimentos vivenciados como sintomas de *burnout*, ansiedade e depressão, Isaac como *burnout*, ansiedade e depressão, lasmin como ansiedade e depressão. Embora possuam histórias diferentes entre si, é unânime a piora dos sentimentos desagradáveis vivenciados durante o período em que cursaram a graduação, na área de Ciências Exatas da Unicamp.

Uma pesquisa realizada com estudantes da Unicamp entre 2017 e 2018 (Soares, 2021) apontou que a maioria desses estudantes foram classificados como possíveis casos de Transtornos Mentais Comuns (TMC), com maior recorrência entre as mulheres, os estudantes negros, os não heterossexuais e aqueles que sofreram *bullying* anteriormente. Em consonância a esses dados, observa-se que, entre os participantes da presente pesquisa, Felipe e Isaac são negros e lasmin e Mirella são mulheres. Destaca-se a associação entre as dificuldades para se manter no curso e a probabilidade de se desenvolver um transtorno (Soares, 2021), o que corrobora com a compreensão de que a exclusão no Ensino Superior é promotora de dificuldades emocionais. A questão das dificuldades emocionais relaciona-se ao rendimento acadêmico insatisfatório na medida em que, devido aos desafios que estavam vivenciando, os estudantes encontravam mais dificuldade para se dedicarem aos estudos.

Porque eu realmente não conseguia fazer nada, eu saía de casa porque eu não gostava de estudar em casa, gostava de ir pra Unicamp estudar, ou ir pra uma cafeteria ou sei lá, pra uma biblioteca pra estudar, mas assim, eu não conseguia. Então eu saía de casa, a partir do momento que eu abria o meu computador pra estudar, ou abria os livros, eu começava a chorar, chorar, chorar, chorar, e eu chorava o dia inteiro, era só isso que eu fazia, entendeu? Ai eu falei “tá muito errado isso, não consigo fazer nada, só choro o dia inteiro” e chegou a um ponto assim que eu não conseguia mais, que eu não queria mais interagir com outras pessoas. (Mirella, Química, entrevista 1).

Em contrapartida, o rendimento acadêmico insatisfatório também era um fator agravante em relação às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, conforme ilustra a fala de Isaac a seguir.

Então esse afogamento, pelo menos a questão de sentimental, né, porque somos seres humanos, eu me senti muito frustrado, não só... Com a universidade, às vezes não com a universidade, mas comigo mesmo, sabe? Eu me senti “nossa, eu devo ser o cara mais burro do mundo assim, mais ignorante da face da terra, porque como que pode?” (Isaac, Licenciatura em Física, entrevista 1).

Além disso, os participantes Isaac e Felipe narraram a falta de vínculos afetivos, porque tiveram dificuldades em fazer amizades na universidade. Para Isaac, destacou-se ainda a dificuldade de inserção social, pois se via muito diferente econômica e socialmente em relação aos colegas. Isso ilustra o conceito de dialética inclusão/exclusão, isto é, embora tenham sido incluídos nesse contexto, como se *a priori* não pertencessem a ele, os sujeitos permanecem excluídos (Sawaia, 2001). Essa dialética, materializada principalmente nos casos de estudantes mulheres e negros, como o são os participantes da presente pesquisa, é promotora do sofrimento ético-político, aquele decorrente de injustiças sociais (Sawaia, 2011). Quando questionados se buscaram o Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE) da universidade, os participantes Isaac e Felipe afirmaram não terem conhecimento sobre essa possibilidade, enquanto Mirella e lasmin informaram-se de que a lista de espera era muito grande, por isso não insistiram na busca por esse apoio. Além de evidenciar a necessidade de maior divulgação e ampliação desses serviços, importa ressaltar a importância não apenas de remediar o sofrimento psíquico a que os estudantes são submetidos, mas de evitá-lo.

Entre os quatro participantes que narraram dificuldades emocionais, todos relataram ter vivenciado a melhora desses sintomas após desligarem-se da universidade. A investigação empreendida, portanto, demonstrou o caráter multideterminado da exclusão no

Ensino Superior, mediada por fatores sociais, econômicos e raciais. Nesse sentido, é papel das pesquisas acerca da afetividade desmistificar o sofrimento vivenciado individualmente, reconhecendo nele o caráter coletivo das instituições (Sawaia, 2001). Conclui-se, portanto, a necessidade de políticas institucionais que visem amenizar, senão sanar, a exclusão de estudantes de cursos de graduação em Ciências Exatas. Segue-se um resumo de algumas propostas:

a) sobre políticas para alunos ingressantes no Ensino Superior: estratégias para nivelamento dos conhecimentos dos alunos quando ingressantes do Ensino Superior, através de disciplinas acrescidas ou maior período de retomada de conhecimentos em cada disciplina do primeiro semestre; reavaliação da política de cancelamento da matrícula de estudantes que forem reprovados em todas as disciplinas do primeiro ano da graduação; ingresso das chamadas subsequentes do vestibular anterior ao início das aulas, ingresso apenas no semestre seguinte, aulas gravadas das primeiras semanas ou programa específico de acompanhamento de estudantes que ingressarem após o início das aulas;

b) no que diz respeito à permanência estudantil: estratégia coletiva docente de repensar os métodos de avaliação das disciplinas; política institucional que normatize a possibilidade de atividades extraclasse, como “vista de prova” e aulas de monitoria, apenas no período em que os alunos estão matriculados; ampliação da divulgação e da atuação do SAPPE no tratamento e na prevenção às dificuldades de saúde mental enfrentadas pelos estudantes; além das próprias políticas de permanência da universidade.

c) em relação à formação docente: inclusão de critérios de seleção de docentes que avaliem a formação e experiência pedagógica do candidato; revisão das políticas de avaliação de modo a incluir a formação pedagógica como critério a ser avaliado no desempenho docente; incluir as atividades do [EA]² como parte do percurso de formação obrigatória em serviço de professores após o processo de seleção para ingresso na universidade.

Essas possíveis políticas institucionais são caminhos para promover a democratização do Ensino Superior público no Brasil. A presente pesquisa é um exercício de conscientização e de luta por ações que promovam a igualdade de oportunidades para diversos públicos, combatendo o *status quo* e a meritocracia (Freire, 2016). Conclui-se o presente trabalho destacando a necessidade de novas pesquisas educacionais acerca de políticas institucionais que possam contribuir para o cenário do Ensino Superior, somando-se ao corpo teórico que contribui para o avanço da educação brasileira pública, gratuita, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2016). Saúde mental de estudantes universitários e os fatores acadêmicos e de carreira associados. In A. B. Soares, L. Mourão, & M. C. Monteiro (Eds.), *O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira* (pp. 34-51). Appris Editora.
- Bertolin, J. Amaral, & A. Almeida, L. (2019). Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background dos estudantes? *Educação E Pesquisa*, 45, e185453. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453>
- Bourdieu, P. (2012). *A Dominação Masculina* (Tradução de Maria Helena Kühner, 12. ed.). Bertrand Brasil.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Broncher, H. (2014). História de desligamentos do ensino superior por baixo coeficiente de progressão [Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas-SP].
- Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Espinosa, B. (2015). (2015). Ética. Edusp.
- Fior, C. A. (2021). Evasão no Ensino superior e papel preditivo do envolvimento acadêmico. *Amazonica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 13(1), 9-32. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8308>
- Fior, C. A., & Martins, M. J. (2021). Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior. *Cadernos do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111286>
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Cortez.
- Herlinger, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020a). *Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2015 a 2020*. [Online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020b). *Indicadores de Fluxo da Educação Superior 2016 a 2020*. [Online]. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/>

- indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2022). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.
- Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355 – 368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>
- Leite, S. A. da S. (2018). Capítulo 1: Bases teóricas do grupo do afeto. In S. A. d S. Leite, Afetividade: as marcas do professor inesquecível (pp. 27-49). Mercado de Letras.
- Leite, S. A. da S., & Colombo, F. A (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em Educação - alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. (2ª ed.). E.P.U.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE]. (2013), *Education at a Glance - OECD Indicators*. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%20%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%20%20June%202013.pdf) .
- Rey, F. G. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155-179.
- Sawaia, B. B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-117). Editora Vozes.
- Sawaia, B. B. (2018). Prólogo. Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In B. B. Sawaia, R. Albuquerque, & F. R. Busarello (Eds.), *Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial* (pp. 29-36). Alexa Cultural.
- Soares, M. M. (2021). Transtornos mentais comuns entre universitários e sua associação com fatores demográficos, socioeconômicos e vivências acadêmicas [Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/700>.
- Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP]. (2020a). *Relatório final de avaliação institucional UNICAMP 2014-2018 [recurso eletrônico] / Coordenadoria Geral da Universidade*. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP.
- Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP]. (2020b). *Anuário Estatístico 2020: base 2019*. Assessoria de Economia e Planejamento. Campinas.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. Machado Libros S. A.
- Werebe, M. J. G., & Nadel-Brulfert, J. (1986). *Henri Wallon*. Editora Ática.

Recebido em: 24 de abril de 2023

Aprovado em: 17 de julho de 2024

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação.

Editora de Seção

Maria Júlia Lemes