



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO

RICARDO CORTEZ LOPES

**EVASÃO E PERSISTÊNCIA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO MORAL DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Porto Alegre

2019

Ricardo Cortez Lopes

EVASÃO E PERSISTÊNCIA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO MORAL DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Sociologia, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Andrade Weiss e co-orientação da Professora Doutora Cíntia Inês Boll

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Ricardo
Evasão e persistência de alunos de graduação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo
moral das representações sociais / Ricardo Lopes. --
2019.
201 f.
Orientador: Raquel Andrade Weiss.

Coorientador: Cíntia Inês Boll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2.
Evasão. 3. Persistência. 4. Moral. 5. Teoria das
Representações Sociais. I. Weiss, Raquel Andrade,
orient. II. Boll, Cíntia Inês, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EVASÃO E PERSISTÊNCIA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO MORAL DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ricardo Cortez Lopes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Sociologia, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Andrade Weiss e co-orientação da Professora Doutora Cíntia Inês Boll

Aprovada em 21/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raquel Andrade Weiss – Orientadora (UFRGS)

Prof. Dr. Cíntia Inês Boll – Co-orientadora (UFRGS)

Prof. Dr. Wilsa Maria Ramos (UNB)

Prof. Dr. Gregório Durlo Grisa (IFRS)

Prof. Dr. Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)

Dedico esse trabalho à Dirnei Centeno Lopes, tio dedicado e amoroso que não titubeou em dar a própria vida por um de seus filhos, para salvá-lo das consequências da desigualdade social. Esta que se soma à ambição desmedida, gerada pela socialização no materialismo e no egocentrismo, a qual coloca a vida humana abaixo de bens finitos. Cuidaremos de sua família com todo o carinho que cuidavas, fique tranquilo

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar preciso agradecer para os colegas do Programa que leram o anteprojeto de doutorado e que opinaram sobre ele: Rodrigo, Fernando Ricci, Fernando Gonçalves, Gabriela, Luciana, Raquel. Minha esposa também o leu, e sou grato a ela também. Não pensem que sua ajuda se resumiu apenas ao projeto, aprendi muito com o que me foi dito e apliquei tanto na seleção como na consecução da tese.

Agradeço também a professora Sônia Ogiba pela apresentação de ideias muito interessantes do filósofo francês Michel De Certeau. Foram elas que me salvaram na entrevista da seleção para o ingresso no doutorado, porque a banca perguntou algo difícil e eu não saberia responder com segurança se não tivesse lido e discutido o texto em sua aula.

Gostaria de agradecer também ao pessoal da revista Contraponto, em especial ao Gabriel, a Gabriela (a mesma que leu o anteprojeto), Fernando Gonçalves e ao Rodrigo Dilélio.

Agradeceria de novo a minha família, mas já fiz isso muito em outros trabalhos e fazê-lo de novo pode ser repetitivo. Por isso queria agradecer a família da minha esposa, a Lilian, que me recebeu em sua casa e me fez cogitar começar uma família – mesmo em meio a tantas incertezas da área da Educação.

Também agradeço a Adriano Zierbelli pela lição de persistência; a Regiane Accorsi de novo e ao Marcelo pela primeira vez, por todo o apoio e preocupação com o bem-estar dos alunos e que fez que o doutorado transcorresse tranquilo.

Agradeço a minha turma do doutorado, em uma especial menção ao Vinícius, ao Gabriel Bandeira e Marcieli pelas caronas, encontros e *hangouts*! Vocês foram 99% de motivação para terminar esse curso.

Agradeço também a Priscila Yuyama por todo o exemplo de profissionalismo e bondade, os quais me ajudaram muito no momento de desemprego e falta de bolsa. Espero ter conseguido ajudar também.

Agradeço a minha Orientadora (professora Raquel) e Coorientadora (professora Cíntia) por me ensinarem lições científicas e não-científicas. Percorri com elas muitas fases de minha vida e elas sempre foram compreensivas e generosas, além de serem pesquisadoras sensacionais e me propiciaram uma interlocução riquíssima.

Agradeço também ao pessoal do IF Gravataí, por terem dado um excelente ambiente de trabalho e contribuído para a minha formação como professor e pessoa; pela primeira vez cogitei em ser funcionário público, para poder conviver com vocês por mais tempo.

Uma vez que esse espaço é também para manifestação pessoal, gostaria de deixar uma reflexão minha. A construção desta tese me deu a impressão de que estruturação da relevância de um projeto de pesquisa ao contrário. Porque nela apareceram assuntos estudados ao longo da minha vida acadêmica, que pareciam dispersos por ser parte de um hobby (gosto muito de escrever). Parecia um conjunto de textos variados e sem continuidade em um primeiro momento. Todavia, conforme a tese avançou, esses assuntos foram se aglutinando em volta da temática – que também não é a mesma do projeto de pesquisa qualificado – e começaram a se tornar elementos de análise ou pano de fundo teórico. Assim, os esforços que pareciam infrutíferos de repente se tornaram a culminância de um objetivo de um desvelamento maior. É como se fosse o monstro construído pelo Doutor Frankenstein, cujas peças foram se juntando por conta, porém sem o sopro de vida.

— Muito mate tomei eu naquela casa.

— No Sobrado?

— É.

— Casa de pica-pau.

— Os Cambarás são gente direita.

— Inimigo é inimigo. O chefe deles é quem diz: “Inimigo não se poupa”.

— O Licurgo é um bom homem.

— Todos eles são uns anjos.

– Inocêncio deu uma palmada na coronha da arma

– Mas
pergunta pra minha Comblain se ela gosta de caçar anjo.

(O Continente, O Tempo e o Vento, Érico Veríssimo)

Evasão e persistência de alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo moral das representações sociais

Resumo: Esta tese investiga os fenômenos de evasão e de persistência na instituição de ensino superior UFRGS por meio da lente da sociologia da moral (em uma vertente durkheimiana), esforço viabilizado pela teoria das representações sociais. O objetivo é compreender em que medida a moral, transpassada nas representações sociais encontradas, intervém nesses fenômenos. A hipótese que norteou a investigação foi a de que uma das possíveis causas para a evasão seria oriunda de uma discrepância entre as representações sociais expressas pela universidade e aquelas expressas pelos alunos, dissonância que cria dificuldades adicionais para os discentes. A revisão teórica permitiu a construção do conceito de representações sociais morais, entendidas como representações imbuídas de um juízo de valor, e que se tornou um conceito operacional central na análise. Foram investigadas duas variedades de representações morais: as oficiais (da instituição) e as dos discentes evadidos e persistente. A metodologia empregada na tese foi de caráter qualitativo, contando com diferentes técnicas de coleta para as representações sociais morais institucionais – revisão bibliográfica sobre a história da universidade, análise documental de normativas gerais e propagandas – e as representações sociais morais discentes – entrevistas semiestruturadas com quinze alunos evadidos ou em persistência, cujo critério de seleção foi o histórico de já ter passado por evasão ou persistência. A técnica de análise, no entanto, foi unificada na análise de conteúdo, criando-se categorias a partir das falas e dos textos para obter as representações sociais, a serem confrontadas entre si. Sinteticamente, procurou-se caracterizar quatro concepções historicamente formuladas: *escolástica*, baseada no valor do “conhecimento pelo conhecimento”, a *republicana*, centrada na ideia de excelência como motor de transformação social, a *democrática*, que supõe a resposta mais direta a demandas sociais e introduz a importância da inclusão e da diversidade, e a *utilitarista*, cujo foco recai sobre a resposta a exigências do mercado. As representações oficiais da UFRGS indicam valores que expressam a adesão aos princípios *republicano* e *democrático*. Essas representações apontam uma concepção da instituição como uma continuidade de uma tradição crítica, o que a habilitaria a exercer um papel de liderança social por meio do ensino aos seus alunos de duas dimensões. A análise das entrevistas revelou que, entre os alunos persistentes, há algum grau de simetria com os valores expressos pela instituição, enquanto

entre os alunos evadidos há predominância de certa divergência, que tem como contrapartida a referência valores mais próximos ao da concepção utilitarista.

Palavras-Chave: Evasão; Persistência; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Moral; Representações Sociais.

Dropping out and persistence of undergraduate students of Universidade Federal Rio Grande do Sul: a moral study of social representations

Abstract: This thesis investigates the phenomena of dropping out and persistence in the higher education institution UFRGS through the lens of the sociology of moral (in a durkheimian aspect), an effort possible by the theory of social representations. Objective is to understand the extent to which morality, pierced in the social representations founded, intervenes in phenomena. The mainly hypothesis was that a possible causes for dropout was due to a discrepancy between the social representations expressed by the university and those expressed by the students, a dissonance that creates additional difficulties for the students. The theoretical review allowed the construction of the concept of moral social representations, understood as representations imbued with a value judgment, which became a central operational concept in analysis. Two varieties of moral representations were investigated: the official ones (of the institution) and those of the evaded and persistent students. The methodology used was qualitative, with different collection techniques for institutional moral social representations – bibliographical review about university history, documentary analysis of general norms and advertisements – and student moral social representations – semi-structured interviews with fifteen evaded or persistent students, whose selection criterion was the history of having already evaded or persisted. The technique of analysis, however, was unified in content analysis, creating categories from the lines and texts to obtain the social representations to be confronted with each other. Synthetically, we tried to characterize four historically formulated conceptions: scholastic, based on the value of “knowledge for knowledge”, the republican, centered on the idea of excellence as a motor for social transformation, the democratic, which supposes the most direct response to social and social demands. Introduces the importance of inclusion and diversity, and the utilitarian, whose focus is on responding to market demands. The official representations of UFRGS indicate values that express adherence to the republican and democratic principles. These representations point to a conception of the institution as a continuity of a critical tradition, which would enable it to play a social leadership role by teaching its two-dimensional students. The analysis of the interviews revealed that among the persistent students there is some degree of symmetry with the values expressed by the institution, while among the evaded students there is a predominance of some divergence, whose counterpart is the values closer to the utilitarian conception.

Keywords: dropping out; Persistence; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Moral; Social Representations.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE TABELAS.....	17
LISTA DE SIGLAS.....	18
1 – Introdução	19
1.1– Problema.....	23
1.2 – Justificativa.....	24
1.3 – Objetivos.....	25
1.4- Hipótese.....	25
1.5 – Procedimentos metodológicos	26
2 – As representações sociais morais no fenômeno da evasão e da persistência	32
2.1 – Evasão e persistência	32
2.2.1 – Evasão.....	46
2.2.2 – Persistência	54
2.2 – Representações Sociais	62
2.3 – Sociologia da Moral.....	68
3 – História e representações morais oficiais sobre o papel da universidade	79
3.1 – Representações históricas sobre o papel da Universidade	79
4. – A UFRGS por Escrito.....	93
4.1 – Análise de documentos oficiais	94
5 – A instituição vivida.....	110
5.1 – Discordâncias com os valores e práticas da instituição	125
5.2 – Relação com os outros membros	140
5.3 – Motivos residuais não morais: gestões universitária e de curso.....	158
6 – Resultados globais da pesquisa.....	168
7 – Considerações Finais	182

8 – Referências	184
8.1 – Referências Documentais	185
8.2 – Referências Teóricas.....	187
10 – Apêndices	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: fatores levantados por Ramos	38
Quadro 2: organização dos fatores em eixos	40
Quadro 3: representações sociais históricas da universidade e sua descrição	92
Quadro 4: representações sociais da instituição a partir da análise documental e sua descrição	107
Quadro 5: código, situação e descrição dos entrevistados	111
Quadro 6: fatores reverberados no campo.....	172
Quadro 7: aspectos específicos dos sujeitos.....	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: modelo de evasão de Kember	52
Figura 2: modelo de composição de persistência de Rovai	60
Figura 3: esquema teórico	67
Figura 4: resumo do argumento da tese.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: autores e fatores mais levados em conta nos seus respectivos modelos	36
---	----

LISTA DE SIGLAS

CA	Centro Acadêmico
CAF	Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF88	Constituição Federal 1988
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPB	Código Penal Brasileiro
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPA	Índice de desempenho acadêmico, de talentos acadêmico e social
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
ONG	Organização não governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	Secretaria de Avaliação Institucional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USAID	United States Agency of Internacional Development

1 – INTRODUÇÃO

O fenômeno da evasão¹ – conceito que será desenvolvido posteriormente, mas que significa, preliminarmente, a desistência voluntária de um estudante de sua matrícula em uma IES – é um grande problema para as instituições e para os alunos. Mas a evasão não é uma atitude repentina: antes dela há a atitude da persistência - que, preliminarmente, significa a continuidade no curso de graduação a despeito das dificuldades encontradas. Evasão e persistência são ambas resultantes da experiência universitária por parte dos alunos e são largamente estudadas a nível mundial por pesquisadores de diferentes áreas. A tese se foca, no entanto, em apenas uma dessas IES, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especificamente na graduação, com um enquadramento a partir da sociologia da moral. Ou seja, o objeto é a evasão e a persistência na instituição a partir do enfoque da sociologia da moral, identificando o quanto as representações sociais morais institucionais assemelham-se ou não com as representações sociais internalizadas pelos discentes com algum histórico de evasão.

Essa relação será estabelecida por meio da Teoria das Representações Sociais, mobilizada para coletar dados mediante pesquisa qualitativa junto a indivíduos que originariamente eram membros da graduação da universidade, e que evadiram pelos motivos por eles aventados. A busca, portanto, é por regularidades sobre as motivações morais desse fenômeno, impressões interpretadas enquanto representações sociais. A escolha pela Teoria das Representações Sociais se deu porque estas permitem abordar diferentes sentidos atribuídos à evasão e à persistência, tanto aqueles nutridos pela instituição quanto aqueles dos alunos, o que engendra um olhar hermenêutico e aprofundado para o fenômeno.

No cruzamento dessas diferentes experiências, abordadas por intermédio das metodologias empregadas, foi possível encontrar uma dimensão propriamente moral. Portanto, a elucidação da dimensão moral como elemento que integra a decisão dos atores sociais é a principal contribuição da tese para as áreas da Sociologia da Educação e para a

1

Utilizamos os conceitos dessa tese em letra minúscula, pois isso conflui com a ideia de que os conceitos estão naquela zona imbricada entre a teoria e a prática. Por essa razão, não devem ser destacados a partir desse distintivo.

própria Educação, com o fim de complexificar mais o quadro de estudos, adicionando o elemento moral; moral que será melhor explicitada no decorrer da tese, mas que, desde já, indica aquilo que é relativo às concepções de bem, norteadoras do sentido da ação dos sujeitos.

A presente tese estrutura-se em sete capítulos, que refletem os passos da pesquisa. Nesta introdução são apresentados o problema, a justificativa, os objetivos, a hipótese e os procedimentos metodológicos. No capítulo 2 é apresentado o referencial teórico, composto pela sociologia da moral, pela Teoria das Representações Sociais e pelas discussões sobre os conceitos de evasão/persistência. O primeiro passo foi uma revisão de literatura, seguida de uma articulação dessas três referências, de modo a tornar a evasão e a persistência fenômenos influenciados por representações morais, baseadas também na circulação de Representações Sociais. A partir desses desenvolvimentos foi possível criar o conceito de representações sociais morais, e o esforço da tese é o de investigar as representações sociais morais oficiais (da instituição) e as representações sociais morais individuais, investigando suas dissonâncias como possíveis influências na evasão e na persistência. Os capítulos posteriores estruturam-se em torno dessa investigação: a instituição escrita mostra a primeira qualidade de representações, enquanto a instituição vivida mostra a segunda qualidade.

No capítulo apresenta-se aquilo que propomos chamar de “instituição escrita”, isto é, aquela que figura nos documentos institucionais de diferentes ordens, que apontam como ela *deve* ser. Essa análise documental é precedida por uma reconstrução de elementos importantes de sua história, de modo a situá-la no contexto mais abrangente da história brasileira e, em alguma medida, também da história mundial. O objetivo é encontrar representações sociais sedimentadas historicamente ou almejadas através de documentos, alguns deles destinados a regulamentar as gestões universitária e de curso (como veremos adiante). Para abordar a dimensão histórica foi realizada uma revisão bibliográfica, que resultou em uma lista de representações sociais, disponíveis no quadro de número 4. Já para investigar os documentos institucionais, foi engendrada uma Análise de Conteúdo que, por categorização, originou o quadro 5 de representações sociais.

No capítulo 4, o foco é no que denominamos como “instituição vivida”, para nos referir ao modo como a experiência universitária foi significada pelos entrevistados, evadidos e persistentes da graduação da UFRGS. O intuito central foi apreender como esses sujeitos interpretam o período em que estiveram na instituição, buscando depurar suas representações sociais morais, sobretudo em relação ao papel que atribuem à Universidade Federal e à experiência de graduação. Como veremos em mais detalhes, a hipótese norteadora nossas

investigações, e que foi corroborada pelos dados, é que a divergência entre as representações sociais de caráter moral sustentada pela instituição e aquelas expressas pelos estudantes seriam um fator importante para compreender o fenômeno da evasão, ao passo que uma maior compatibilidade entre essas representações atuaria em direção favorável à persistência. Esse é, portanto, o propósito que justifica o procedimento analítico realizado, cujo intuito é apreender e comparar as representações morais institucionais com aquelas dos discentes evadidos e persistentes.

Os quinze entrevistados, acessados via método de bola de neve, foram selecionados de acordo com o critério de terem evadido ou de terem cambiado de curso – o que é uma maneira de persistir na instituição – e narraram seguindo o roteiro constante no apêndice I, focado nas dificuldades encontradas. Os dados foram divididos entre motivos morais – que se referem às concepções sobre o sentido da universidade, que refletem discordâncias ou concordâncias com as representações morais da instituição, e ao relacionamento com os outros membros, o que nos permite pensar a moralidade a partir da dimensão do vínculo – e motivos não morais – que, para efeitos desta tese, possuem caráter residual, isto é: não podem ser explicados pela dimensão propriamente moral, porém, contribuem para elucidar aspectos que podem compor um quadro mais geral do fenômeno, e que podem, inclusive, subsidiar políticas de combate à evasão.

O capítulo 5, por sua vez, é dedicado a articular todos esses dados coligidos, buscando tecer uma explicação para o fenômeno da evasão a partir de uma interpretação dos dados pela teoria que nos serve de referência central. Preliminarmente, é possível afirmar que a instituição escrita se revela herdeira de uma tradição universitária crítica, tendo como princípio norteador a produção de um conhecimento de excelência, cuja finalidade última é incidir positivamente sobre a transformação social, seja a partir da qualidade do conhecimento produzido, seja mediante a formação de cidadãos comprometidos com valores tais quais a justiça social e o respeito pela diversidade. Trata-se de uma representação moral consistente com as grandes reformas universitárias realizadas na Alemanha e na França na virada dos séculos XIX e XX, concebidas inicialmente por Alexander von Humboldt, no âmbito das quais o fortalecimento da Universidade era tomado como condição vital para o progresso social. Nesse contexto, a ideia de excelência possui forte conotação moral, pois o princípio fundamental é o de que quanto melhor e mais rigoroso for o conhecimento produzido, tanto mais se poderá servir à sociedade, justificando, inclusive, uma certa “ética do sacrifício”, isto é, exigência elevada que tem a abnegação dos interesses pessoais como uma das condições para alcançar os níveis da produção científica, intelectual e artística de

ponta. Não se trata de responder diretamente às demandas formuladas pelo Estado ou pela sociedade civil, mas sim ressaltar que há uma crença de que o conhecimento é um valor social, e quanto mais rigoroso este for, tanto mais positivamente poderá incidir sobre a sociedade. O recrutamento dos sujeitos mais qualificados e o rigor na formação a eles conferidas é, portanto, justificado como sendo investido de valor moral. Chamaremos a este princípio de “ideal republicano”, para fazer referência a um ideal de universidade no qual ela está a serviço da sociedade, mas em uma lógica centrífuga, na qual a universidade coloca-se como núcleo produtor de saber e de valores que irradiam para a sociedade, assumindo papel de protagonismo nas transformações sociais.

Concomitante a esse ideal, encontramos outro ao qual designamos de “ideal democrático” que, por sua vez, é pautado por uma lógica centrípeta, isto é, que coloca a Universidade numa posição mais permeável às demandas sociais de democratização, promovendo a ideia de que não basta que o produto da Universidade sirva à sociedade, mas ela própria deve ser democrática em seu recrutamento e em sua gestão interna. Nas representações morais institucionais esse valor ficou evidenciado por expressões tais como “inclusão” e “diversidade”, e tem como um de seus principais pilares as políticas de ações afirmativas. Esse “ideal democrático” supõe que a Universidade deve contribuir também para o processo social de reparação de desigualdades históricas, garantido acesso a parcelas da população antes excluídas dessa instituição em virtude de uma série complexa de características da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, aos poucos, consolida-se a ideia de que a diversidade de trajetórias pode ter uma incidência positiva também sobre a qualidade do conhecimento produzido, por permitir novos olhares e promover a entrada de saberes teóricos e práticos que outrora ficavam circunscritos a grupos que não eram inseridos na instituição, como no caso dos estudantes indígenas.

Cumpramos ressaltar que esses dois ideais não são necessariamente antagônicos, e nos documentos oficiais figuram como princípios complementares, que dão conta desse duplo movimento – centrípeta e centrífuga – que atualmente caracterizam os princípios norteadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como se pode notar, em ambos os casos permanece essa concepção crítica, de uma Universidade comprometida com certa noção de justiça social, pautando sua atuação na direção de um bem comum. Todavia, no âmbito da sociedade brasileira também circula a ideia de que a Universidade é um caminho seguro para a profissionalização e garantia de bom emprego, gerando a expectativa de que o ingresso em uma instituição de excelência, como a UFRGS, é a melhor via de acesso a boas posições no mercado de trabalho. Sobretudo após o Acordo de Bolonha, conforme será pontuado,

acentuou-se a ideia de que a função da Universidade é a de formar profissionais bem qualificados para o mercado de trabalho – porém se essa ideia circula amplamente entre a população, inclusive integrando o leque de expectativas de muitos ingressantes na UFRGS, ela não se mostra como valor estruturante desta instituição. Ainda que os dados não nos permitam encontrar uma relação de causalidade que aponte precisamente a origem dessa expectativa, a principal descoberta desta tese é que um dos fatores mais importantes para a evasão ou permanência de estudantes na UFRGS está relacionado a uma menor ou maior simetria nas representações morais expressas pela instituição ou pelos estudantes acerca do papel Universidade: quando o ingresso é motivado principalmente por uma expectativa de melhora de vida e rápida inserção profissional, há menor tendência a persistir diante das dificuldades que se interpõem no caminho; quando há adesão aos valores republicanos e democráticos, em que o conhecimento não é tido como um fim apenas para o sujeito, há maior incentivo à adesão.

Nas considerações finais são evidenciados a) como a sociologia da moral ajuda a construir um diagnóstico sobre o tema da evasão e da persistência em geral e na UFRGS e b) como os resultados da pesquisa permitem um posicionamento original frente ao debate existente sobre o tema da evasão e persistência. Ademais a discussão, são trazidas algumas considerações que podem auxiliar a instituição em seus esforços sobre o problema da evasão.

Sintetizando, a ideia central da tese – concluída a partir dos dados coletados e analisados – é a de que, quanto maior for proximidade entre as Representações Sociais Morais Institucionais e aquelas internalizadas pelos alunos, tanto maior será a possibilidade de persistência na instituição. De uma perspectiva da sociologia da moral, no registro discente o dever (que é descrito na documentação) não se torna um bem para o indivíduo. Há, portanto, uma dissonância, pois as representações sociais institucionais não são internalizadas pelos sujeitos e não se tornam desejadas – e, uma vez não internalizadas, convertem-se em um dever e podem ser preteridas em prol de outras prioridades pessoais.

1.1– PROBLEMA

O ingresso em uma Instituição Federal de Ensino Superior permanece um processo bastante competitivo no Brasil, sugerindo que cursar uma graduação pode ser tomado como objetivo importante na trajetória de muitos indivíduos. Todavia, nem todos os sujeitos logram completar o ciclo da formação, abandonando o curso de ingresso ou se desligando da

instituição, em um fenômeno que a literatura especializada chama de “evasão”, tomado como movimento oposto ao de “persistência”. A complexidade e interdisciplinaridade do fenômeno ficam evidenciadas pelo grande número de estudos e metodologias empregadas para sua abordagem, conforme ficará claro no decorrer desta tese. A partir de uma investigação preliminar dos trabalhos realizados sobre o tema, havia um conjunto de motivos – sociologicamente relevantes – que estavam ausentes dessas análises, quais sejam, os motivos de ordem moral. A partir de uma reconstrução teórica visando articular a Teoria das Representações Sociais e a Sociologia da Moral, chegou-se, portanto, ao seguinte o problema de pesquisa: qual é o papel das representações sociais morais na relação de persistência e de evasão na UFRGS?

1.2-JUSTIFICATIVA

A existência da evasão é danosa para o sistema educacional como um todo. Para instituições privadas também significa a fuga de crédito, o qual compromete o manutenção de sua continuidade financeira – redundando em desemprego para seus gestores e docentes. Para as instituições públicas brasileiras – como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o alvo do estudo – trata-se também de um problema de fator ético: a admissão e a continuidade de um aluno implica gastos em impostos, que, sem a contraparte da formação, não se configura como investimento, mas como *desperdício* de dinheiro público (FILHO, MOTEJUNAS, HIPÓLITO, LOBO, 2007, p.642).

Além dessa questão financeira, o abandono massivo de vagas aponta para uma falha na realização de função social da universidade, tanto naquela profissional – na diplomação de indivíduos para exercer atividades específicas – quanto na função cidadã. Pode-se, também, aludir às consequências da evasão e da persistência para o aluno, algo que tem a potencialidade de se traduzir em um evento traumático e que pode mudar a trajetória de sua vida.

O primeiro ponto de justificativa é o de que a evasão, em específico, é um problema grave a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior. As causas já vêm sendo pesquisadas, mas, por se tratar de um fenômeno complexo, cabe aprofundá-lo por outros ângulos, como o da sociologia da moral. Outro ponto é que o estudo da evasão permite que se entenda melhor o outro lado da moeda, isto é, o dos alunos que permanecem na instituição.

Outro ponto de relevância é de que faltam estudos acadêmicos específicos sobre a evasão na UFRGS de uma perspectiva da instituição como um todo, pois o enfoque de pesquisas existentes acaba recaindo em cursos específicos da graduação. Exemplos corroboram essas afirmações, como os estudos dos cursos de biblioteconomia (KRUEL, 1988), psicologia (CASTRO, 2012), administração (BITTENCOURT, 2011), computação (RODRIGUES, 2013), engenharia elétrica (BARBOSA, 2011), entre outros. Mesmo o estudo que aborda evasão na graduação da UFRGS está focado na perspectiva da orientação profissional (BARDAGI, 2007), e não na instituição em si ou nos membros como um coletivo. Ou seja, um olhar mais holístico permite pensar a comunidade e a própria instituição UFRGS como um todo integrado, e viabiliza elaborar soluções que transcendam departamentos ou setores da universidade.

1.3-OBJETIVOS

1) Objetivo primário

- Compreender o papel das representações sociais morais na relação de persistência e de evasão no interior da UFRGS.

2) Objetivos secundários

- Compreender quais as principais representações morais institucionais da UFRGS, que circulam sob a forma de seus documentos oficiais;
- Compreender como os estudantes em situação de persistência ou de evasão significam sua experiência e apreender suas principais representações morais acerca da universidade,
- Contribuir para o debate sobre as causas da evasão e da persistência, salientando a relevância da dimensão moral
- Formular indicações práticas para a mitigação da evasão e da persistência;

1.4- HIPÓTESE

A tensão entre as representações sociais morais dos discentes e aquelas que circulam na instituição podem provocar um entrave à sua continuidade na formação, e pode ser considerado uma importante ferramenta para explicar o movimento de evasão e de persistência no interior da UFRGS.

1.5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ressalta-se, inicialmente, que essa tese foi concebida após algumas mudanças de trajetória, tanto na sua temática quanto na sua metodologia original. No começo do doutorado, a ideia era de que seria estudada a questão da religiosidade na UFRGS – também pela sociologia da moral. Nas articulações teóricas e metodológicas a questão da evasão apareceu como um fenômeno paralelo, e foi paulatinamente tomando mais espaço como um acontecimento não subordinado. Inicialmente, no projeto de qualificação estava planejada pesquisa quantitativa e qualitativa. Todavia, a pesquisa quantitativa, que funcionaria pelo lançamento de questionários, não foi reverberada pela administração da universidade e assim não obtivemos os dados relativos à temática. Dessa maneira, o foco recaiu nas entrevistas qualitativas com alunos e ex-alunos da UFRGS. Assim, em um primeiro momento, esperava-se resultados mais abrangentes e generalizáveis; porém, com esta mudança de trajetória passou-se a uma preocupação com o *singular*. Daí o enfoque da tese deslocar para o qualitativo de tipo interpretativo (hermenêutico), de modo que não foram tecidas considerações de ordem generalizante como aquelas possíveis com a pesquisa quantitativa – mas sim conclusões que permitissem a compreensão em profundidade da trajetória dos entrevistados e dos documentos selecionados.

Por último, é importante reforçar que a metodologia do estudo é qualitativa:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (HABERMAS, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões bibliográficos” (BECK, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro de nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (FLICK, 2008, p.20)

A pesquisa qualitativa, portanto, adapta-se muito bem à pluralidade de experiências dos discentes. Dado que o foco recaiu em uma análise aprofundada, a abordagem acabou por ser hermenêutica, pois se está buscando os sentidos morais atribuídos pela instituição e pelos discentes.

A opção por alunos da graduação possui uma justificativa. Esse segmento é composto por indivíduos que estão vinculados há menos tempo à vida acadêmica em comparação aos

pós-graduandos. Por essa razão, intentou-se uma inserção em campo na busca de contatos de alunos que tivessem evadido ou trocado de curso, independentemente de sua situação atual.

Os procedimentos metodológicos foram apresentados em duas dimensões: em uma dimensão restrita e em uma dimensão mais ampla (como explicam os passos de pesquisa detalhados). Basicamente, as primeira e a segunda dimensões diferem na técnica de coleta, porém possuem a mesma técnica de análise (a análise de conteúdo). Ainda, com relação à dimensão restrita, é importante ressaltar que a Teoria das Representações Sociais está implicada diretamente na adoção de múltiplas técnicas de pesquisa e de análise, isso porquê:

A pesquisa em representações sociais apresenta um carácter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas: observação participante, estudos de campo, entrevistas, grupos focais, técnicas de associação livre de palavras, inquéritos por questionário, análise de documentos e de discursos; experimentação no laboratório e no terreno; etc. Nenhuma metodologia por si só é suficiente para investigar estes complexos fenômenos. Moscovici salientou a importância do “politeísmo metodológico” no estudo das representações sociais. Na mesma linha de ideias, diversos autores têm salientado a necessidade de triangulação de diferentes tipos de metodologias de recolha e de tratamento de dados (CABECINHAS, 2009, p.12)

Ou seja, uma metodologia de pesquisa tradicional não faz jus à complexidade das representações sociais. Portanto, é preciso combinar diferentes técnicas de coleta, assim como distintas técnicas de análise para se poder alcançar a sua riqueza, ou ao menos uma parte dela.

Quanto às técnicas de coleta, “Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p.292). A observação para a coleta, no caso, foi realizada em dois *fronts*: (a) as representações da instituição, estabilizadas em documentos oficiais e documentos de divulgação (por pesquisa documental em documentos da reitoria, da pró-reitoria e de regimentos) e (b) as representações dos atores sociais, os alunos com histórico de evasão, buscando a percepção sobre a universidade e as dificuldades por eles encontradas, as quais evidenciam seu posicionamento moral. De posse do material originado dessas observações procedeu-se à análise conforme as técnicas elencadas a seguir.

Quanto à definição de técnicas de análise

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e

analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p.292)

Nesse caso, a variedade do material está expressa na presença de textos institucionais e de falas discentes. Ambas qualidades de dados foram apreciadas a partir da análise de conteúdo, a qual condensou os dados encontrados e criou significações. Estas últimas desembocaram em representações sociais morais (conceituadas adiante) institucionais e discentes. O passo seguinte foi o de comparar essas representações e encontrar, nessa relação, uma resposta aos problemas da evasão e da persistência. Essa dimensão mais restrita pode ser desdobrada em uma dimensão mais ampla, detalhando os passos da pesquisa, tal como será realizado a seguir.

De maneira como já foi referido anteriormente, o presente estudo é qualitativo e objetivou encontrar Representações Sociais institucionais e também aquelas dos indivíduos em persistência ou evasão para conseguir determinar o quanto elas diferem entre si, e, nesse contexto, encontrar as dificuldades dos sujeitos de pesquisa. Para tanto, foram abertas três frentes de investigação qualitativa usando três técnicas distintas: (a) revisão bibliográfica, (b) análise de documentos produzidos pela instituição e (c) entrevistas semiestruturadas. As duas primeiras serviram para entender a instituição, e a última lida com os indivíduos diretamente.

É importante ressaltar que a “ponte” que conduziu do material colhido até as Representações Sociais foi realizada a partir da Análise de Conteúdo. Mas o que viria a ser uma análise de conteúdo? É um conjunto de técnicas para a análise de uma série de manifestações diversificadas de algum enunciado (BARDIN, 1977). Ela busca o que está latente ou escondido da apreciação cognitiva direta. Definida a técnica de abordagem, foi iniciado o método propriamente dito. Bardin afirma que há três fases deste método: (a) a pré-análise (leitura flutuante), (b) a exploração do material e (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977). Ela foi aplicada tanto nos materiais escritos quanto nas entrevistas.

Para conseguir compreender a UFRGS de uma perspectiva mais contextualizada, optou-se por iniciar um estudo da história da instituição universidade até a própria IES. Quanto à historiografia, foi promovida a aproximação desse por meio de uma revisão bibliográfica, técnica na qual o “investigador recolhe documentos para os estudar por si próprios, ou porque espera encontrar informações úteis para estudar outro” (QUIVY, CAMPENHOUDT, 1987, p. 24). Seguindo a Análise de Conteúdo, estudos da área da história da universidade foram revisados de maneira flutuante para montar uma cronologia,

encontrando nela categorias que permitiram traçar regularidades que conduziram à interpretação. Assim, foram encontradas Representações Sociais próprias da instituição em perspectivas ampla e diacrônica, resumidas no quadro 4.

Após essa revisão bibliográfica, avançou-se para a pesquisa documental produzida pela gestão da universidade – composta por normativas, regulamentações, relatórios e propagandas, a partir da análise de conteúdo. Foi reunido um corpus analítico e este foi apreciado buscando as regularidades por meio de categorias, esforço que resultou nas representações sociais do quadro 5, constante no capítulo 3. A presença de propagandas e de materiais de gestão, marcados por um viés, dada sua natureza de propaganda, foi encarada como a possibilidade de encontrar representações sociais que a instituição considera apreciáveis e pelas quais se planeja, contrapostas criticamente no cotejo com outra sorte de materiais.

O penúltimo passo dos procedimentos metodológicos foi o da consecução de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, compostos de indivíduos que evadiram ou que trocaram de curso – independentemente da situação atual do participante, pois o interesse recaiu sobre as trajetórias e as suas regularidades. O recurso para a coleta de dados foi o da entrevista, caracterizada por:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais (GIL, 1999, p. 67).

Ou seja, há a interação do pesquisador com o participante, que lhe passa novas informações – no caso de estudo, a dimensão moral da evasão e da persistência – no decorrer de interação. A tipologia de entrevista que foi eleita para compor o estudo foi a semiestruturada, caracterizada como:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades

com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI, QUARESMA, 2005, p.75)

Chegou-se aos entrevistados por meio da indicação entre participantes, pois estes muitas vezes se aproximavam entre si diante do contexto de dificuldade, a despeito de não se conhecerem anteriormente – ou seja, tratou-se de uma estratégia de amostragem por cadeias de referência/snowball/snowball sampling/amostragem em Bola de Neve/cadeia de informantes (BALDIN, MUNHOZ, 2011). O procedimento, por si só, não é estatístico pela natureza de sua coleta se dar por meio de indicação, de modo que se optou por seu encerramento pela saturação do material:

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008, p. 17).

No momento em que os entrevistados começaram a repetir relatos e acontecimentos, foi possível perceber que existiam regularidades de comportamentos dos discentes e da instituição. A maneira de condução das entrevistas variou de acordo com a agenda de cada entrevistado: com a grande maioria, composta por aqueles que possuíam mais disponibilidade, a entrevista foi presencial, em espaços da própria universidade; com quem não possuía possibilidade de encontro presencial, realizou-se a entrevista à distância, utilizando diferentes softwares para esse fim. Em casos de total indisponibilidade de compatibilizar os horários do pesquisador e do participante, concedemos que as respostas fossem enviadas por áudios em separado, para assim viabilizar a condução da entrevista. Tal procedimento é possível atualmente por conta das mídias móveis e, mesmo tendo sido utilizado para um número muito pequeno de falas, foi bastante eficiente para a consecução dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram de perfil narrativo – que consiste em incentivar o desenrolar de histórias pessoais pelas perguntas semiestruturadas – pois com esse procedimento é possível captar mais limpidamente a própria linguagem espontânea do indivíduo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Assim, foram respeitados os passos dessa modalidade de entrevista: após o exploratório de campo, que consistiu em frequentar espaços da universidade e nelas conversar livremente com alunos da graduação, iniciou-se a formulação

das perguntas exumantes (as que nascem dos interesses do pesquisador), que resultou no roteiro. O passo seguinte foi o de elaborar o tópico inicial para “engatilhar” a narração do entrevistado – a qual se engendrou sem interrupção até o seu esgotamento. Por fim, também houve perguntas que foram elaboradas de acordo com a narrativa nos termos que o indivíduo utilizou (perguntas imanentes), que conduziram à finalização da coleta para aquele participante em específico (JOVCHELOVITC; BAUER, 2002, p. 95). Esse procedimento foi seguido até o momento da saturação, como já foi relatado alguns parágrafos acima.

É importante ressaltar que utilizamos, para classificar os cursos, a tabela de avaliação de áreas elaborados pela CAPES para analisar pontuações de programas, periódicos, etc. Optou-se por referir exclusivamente a área para conseguir manter o anonimato das entrevistas, pois a identidade do participante poderia ficar explicitada para conhecidos se revelado diretamente o seu curso de graduação. Não se optou pelas classificações do censo populacional, do CNPQ e do INEP por entender que a da CAPES é a mais conhecida por indivíduos em contexto universitário, o que facilita a comunicação dos resultados da pesquisa.

Todos esses procedimentos serviram para depurar representações, as quais receberam uma segunda apreciação para que um contexto maior fosse sistematicamente estudado pelo cruzamento dos dados. O tratamento/estratégia analítica adotado foi o da categorização não-apriorística, pois foram as narrativas mesmas que apontaram o caminho para a exploração dos dados. Este é um processo sobre os dados brutos que funciona, num primeiro momento, por classificação (em conjuntos semânticos) e, num segundo momento, por reagrupamento (em gêneros específicos) (BARDIN, 1977). Por fim, realizou-se a classificação do material gerado por esses dois procedimentos anteriores, a partir da qual reconstruiu-se condensadamente os dados em categorias por meio do critério semântico, buscando a realidade subjacente a que eles fazem referência (BARDIN, 1977) mediante investigação das Representações Sociais. A partir desses métodos chegou-se aos resultados, apresentados no último capítulo.

De posse dos dados obtidos em todas essas frentes, iniciou-se o último passo, chamado de “análise de análise” dos dados. Trata-se de conseguir perceber o quanto as expectativas da instituição, cristalizadas nas representações sociais morais expressas nos documentos analisados, estão desempenhando um papel na evasão ou na persistência. O capítulo 2 é o começo dessa trajetória.

2 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS MORAIS NO FENÔMENO DA EVASÃO E DA PERSISTÊNCIA

A presente tese situa-se na linhagem das investigações sobre o tema da evasão e da persistência no ensino superior, que fornecem o quadro operacional a partir do qual se construiu o objeto de investigação. A discussão teórica tem início, portanto, com uma reconstrução do estado da arte relativo a esse debate, que permite uma apresentação dos trabalhos com os quais se trava a principal interlocução desta investigação. Ao mesmo tempo, essa revisão bibliográfica inicial permite indicar o ponto em relação ao qual pretendemos trazer uma contribuição nova às discussões, a partir da apreciação da dimensão moral constitutiva do processo em questão. Para tanto, avançamos neste capítulo com a proposição de um referencial teórico que parte de uma releitura da obra durkheimiana que dá origem a duas perspectivas distintas, quais seja, a Teoria das Representações Sociais e a Sociologia da Moral, que serão articuladas em torno da proposição do conceito de Representações Sociais Morais. Trata-se, em suma, de apresentar os contornos que definem o campo das pesquisas sobre a evasão e a persistência, e os marcos teóricos a partir dos quais foi realizada a análise do fenômeno que nos concerne e fornecem um ponto de entrada original em relação ao debate mais amplo sobre o tema.

2.1. EVASÃO E PERSISTÊNCIA

Os esforços visando a compreensão sobre o fenômeno da evasão e da persistência são, como veremos, relativamente recentes, e seu sentido precisa ser pensado a partir do pano de fundo dos múltiplos destinos possíveis a um aluno que ingressa na instituição e, portanto, leva em consideração o regramento institucional que legisla sobre as trajetórias possíveis. Uma trajetória oficial de um aluno no interior da UFRGS possui alguns desfechos possíveis:

Art. 71 – O discente será desligado definitivamente da Universidade nos casos de:

I – aplicação de sanção de desligamento, mediante processo administrativo disciplinar, nos termos de Resolução do CEPE;

II – manifestação expressa de desistência mediante abertura de processo junto ao Protocolo Geral da UFRGS;

III – verificação de insuficiência de desempenho acadêmico, nos termos da legislação vigente;

IV – incidência em abandono de curso sem a possibilidade de readmissão, nos termos do §1º do Art. 28 desta Resolução;

- V – transferência para outra Instituição de Ensino Superior;
- VI – jubilamento, por ter atingido o tempo máximo para conclusão do curso, nos termos da legislação vigente;
- VII – inobservância às normas do Programa de Discente Convênio (PEC-G);
- VIII – diplomação de curso, sem a possibilidade de permanência, nos termos do Art. 30 desta Resolução (CEPE 2013, p.22) .

Ou seja, ou bem há uma persistência e a obtenção do título, ou bem há uma evasão e a não obtenção. Isto é inerente à própria vida universitária:

No processo educacional, é de se reconhecer que, no intervalo entre o início do processo, com a entrada do educando na Instituição e o momento de sua saída, traduzida em sua formatura, uma série de fatos ocorrem: muitos sucessos recompensam esforços desenvolvidos, muitos obstáculos surgem, dificultando em grau variável a trajetória do aluno e que, por vezes, acabam interferindo na continuidade do processo, ocasionando o desligamento da instituição ou do curso (VELOSO, ALMEIDA, 2002, p. 134).

Mais do que um *input* (registro) num banco de dados, esses trajetos são fenômenos coletivos e possuem todos uma problematização possível, seja para sua mitigação (como acontece com a evasão), seja para sua ampliação (como acontece com a condição de persistência). Todavia, nem sempre se enxergou o assunto dessa maneira: desde as políticas públicas de ingresso nas IES, especialmente com o REUNI e com outros fatores sociais que motivaram sua implementação nas IES se configuraram e por isso as “vagas” dos estudantes começaram a ser importantes, processo que vai ser exposto com mais detalhes adiante. A relevância destes estudos fica patente quando se trata, especialmente, de ensino público: “Uma questão que está entre as mais relevantes a serem enfrentadas pelas IES é a evasão discente, especialmente pela universidade pública, que é financiada prioritariamente por investimentos governamentais” (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542).

Basicamente, quando um aluno ingressa em uma Instituição de Ensino Superior (seja pela via que for), ele busca cumprir com objetivos e metas iniciais traçados anteriormente à sua matrícula, tais como:

[...] aprender novos caminhos intelectuais, conhecer científica e tecnicamente seu campo de interesse e ter o diploma como forma de reconhecimento social de seu esforço, além de se inserir no mercado do trabalho ou atualizar-se com a produção do conhecimento (FREITAS, 2009, p. 248).

Portanto, essa primeira intenção trata-se de uma intersecção entre os interesses do aluno com aquilo que a instituição consegue lhe oferecer. Todavia, essa é uma assertiva estritamente teórica para muitos ingressantes, sem se mostrar algo concretizável: Freitas (2009) e Vanz, Pereira, Ferreira e Machado (2016) ressaltam que, no mundo inteiro, tem se observado o fenômeno da evasão, de membros que resolvem abandonar a universidade (voltando a ela no futuro ou não). Esta intrigante situação ensejou uma série de pesquisas relacionadas à evasão e à persistência, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. De qualquer jeito, o assunto já começa com um paradoxo:

Na maioria dos estudos, a evasão e a persistência são apresentadas como duas faces da mesma moeda. A evasão tem sido abordada como a decisão de sair do curso (desistentes) e a persistência como o conjunto de esforços do estudante de superar as dificuldades e concluir os estudos. Os fatores que levam a decisão de desistir quando tratados positivamente irão influenciar a persistência. Entretanto, a análise dos estudos revela que existem métricas e parâmetros diferentes na aferição desses fenômenos (RAMOS, 2014, p. 2203).

Por muito tempo, a função social da universidade permaneceu intocada. Se na Idade Média ela se focava na formação de religiosos, na modernidade primeira ela foi concebida como produtora de conhecimento neutro: uma legítima torre de marfim (ROSSATO, 2011) afastada de questões humanas, imanentes e urgentes. Esse quadro universitário, porém, sofre mudanças com o advento da II Guerra Mundial (1939-1945), porque a própria ciência foi questionada como associada ao progresso (ALMOND, VERBA, 1963). Neste momento, questiona-se a evasão, mas não as condições de permanência: em um primeiro momento se culpa apenas ao estudante pelo fenômeno.

Os estudos e pesquisas sobre evasão [...] apareceram pela primeira vez nos anos 40 anos na educação superior como estudos da área da psicologia (Tinto, 1965). O estudante era tipicamente visto como aquele que falhou, a sua falha estava nos atributos individuais, habilidades e motivação. Os desistentes eram vistos como menos capazes e motivados, e menos merecedores dos benefícios da educação. Estudantes falhavam, instituições não (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Trata-se de um início de problematização, pois a questão passa a existir, muito embora a função epistemológica da universidade ainda estivesse preservada. Foi preciso uma ofensiva da contracultura da década de 60 para que a universidade pudesse entrar na equação, mesmo como objeto de crítica:

Com efeito, a contracultura é uma categoria muito usada pelos agentes culturais dos anos 60 e 70. A palavra, oriunda dos trabalhos de Roszak (1969), aparece de maneira recorrente nos discursos dos músicos, dos produtores, dos críticos, dos organizadores e do público dos festivais, ainda que pouco definida. Nessa produção discursiva, “contracultura” funciona como uma “palavra mágica” que remete a um universo diferente: jovem, moderno, e em ruptura com as normas políticas, sociais e culturais da época [na década de 60 e 70] (FLÉCHET, 2011, p. 267).

Nesse sentido, os estudiosos da década de 70 incorporaram a instituição nas análises, retirando o exclusivismo dos alunos:

A partir da década de 1970, o conceito de evasão começa a ser ampliado, houve mudanças na compreensão das relações entre os indivíduos, instituições e a sociedade, incluindo na matriz de compreensão do fenômeno da evasão o papel do ambiente social, acadêmico, em particular a instituição, como um fator que afeta as decisões do indivíduo (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Após esse primeiro questionamento, paulatinamente mais vertentes vão povoando os estudos sobre a temática universidade. Os estudos eruditos e matemáticos cederam espaço para estudos de natureza estatísticos: segundo Norbert Wiener (1970), Maxwell, Boltzmann e Gibbs ajudaram a consolidar essa tendência, o que redundou em novas mudanças nas décadas posteriores:

Na década de 80 os estudos ainda eram incipientes, focados em pesquisas quantitativas e no *background* educacional dos estudantes, tipo de experiências, tipos de instituições, gênero, raça, etnia. Na década de 90, houve muitas mudanças no termo e conceito, as questões relativas à experiência anterior do estudante ampliaram-se e agregaram-se outros fatores ou forças, como a cultural, econômica, social, institucional (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Ou seja: na década de 1980 se complexifica a figura do aluno; na década de 1990, se complexifica o contexto no entorno da universidade. Faltava ainda tocar no último ponto, que um “tabu”: a complexificação da universidade como instituição humana, o que somente foi possível a partir da diversidade teórico-metodológica dos estudos da temática, quadro que ocorre atualmente:

Atualmente, há inúmeros estudos na área, diversificadas abordagens metodológicas (quantitativas e qualitativas) pautadas pela necessidade de

compreender a evasão como um fenômeno multidimensional, com fatores individuais pré-curso e durante o curso, além dos fatores internos e externos à instituição (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Para além da complexificação heurística, há uma complexificação do próprio quadro atual da própria universidade por conta do Acordo de Bologna (NEVES, KOPPE, 2009) e da adoção de reformas de ampliação, com o ingresso de novos públicos: “[...] nos últimos anos, a população universitária brasileira aumentou consideravelmente, tornando-se heterogênea em função do sexo, da idade, da classe social e dos seus objetivos em frequentar a Educação Superior” (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 4). Ou seja, há uma massificação dos sistemas de ensino, com a inserção de outros perfis que não os usuais a partir de Políticas Públicas, que buscaram esses públicos inesperados ou aumentaram o número de vagas disponíveis. Então, até mesmo por necessidade, muitos desses estudos são quantitativos, pois essa abordagem permite o trabalho com um grande n, o que se aplica à nova situação. Assim, depara-se com a elaboração de muitos modelos matemáticos formulados por parte dos estudiosos, construídos a partir da interação quantitativa entre alguns fatores: “[há um]a importância de base teórica que considerasse uma multivariabilidade de desenhos e de fatores que pudessem ser submetidos a tratamento estatístico” (FREITAS, 2009, p. 249).

Particularmente, nesta tese, não se pretende criar um modelo explicativo quantitativo, mas sim revisar alguns modelos para conhecer conclusões que possam resultar interessantes para a construção do instrumento de pesquisa. Ressalta-se que muitos fatores não possuem exatamente o mesmo nome que lhe foi atribuído na tabela, então, de certa forma, promovemos uma categorização. No quadro 1, apresentam-se os resultados encontrados por Ramos (2014), que foram construídos de uma perspectiva mais aprofundada. Antes de entrar diretamente nele, apresenta-se a tabela 1:

TABELA 1: AUTORES E FATORES MAIS LEVADOS EM CONTA NOS SEUS RESPECTIVOS MODELOS

Autores/fatores	Histórico do estudante	Características pré-ingresso	Estrutura e organização da instituição	Interações com os agentes de socialização	Ambiente	Qualidade do esforço do estudante	Apoio Financeiro	Apoio da Instituição	Motivos pessoais

Moore e Kearsle (2007)						x			x
Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002)			x			x	x		x
Lee e Choi (2007)			x		x			x	
Pascarella e Terenzini (1991)							x		
Tinto (1965)	x	x	x	x	x	x			
Bean (1980)				x			x		
Cabrera e Nora (1992)				x			x		
Perna (2008)							x		
Astin (1992)									

Fonte: adaptado pelo autor.

Nesta tabela é possível perceber que a dimensão mais explorada na literatura é aquela financeira (abordada por cinco textos), seguida das empatadas (cada uma com três recorrências) Estrutura e organização da instituição, Interações com os agentes de socialização e Qualidade do esforço do estudante. Essa busca revela o quanto fatores “externos” ao indivíduo foram os mais valorizados, porém investigações mais intimistas têm ganho seu espaço também. Esta primeira tabela, no entanto, é uma expansão do quadro a seguir, construído por Ramos, que realizou um estudo de revisão da literatura internacional sobre evasão e persistência sobre fatores que as pesquisas têm usado em outros países – com o objetivo de ampliar o uso no Brasil, que possui uma quantidade maior de estudos quantitativos. Os autores investigados pela pesquisadora encontraram os fatores a partir de

mineração de dados, utilização de algoritmos e *Business Intelligence* aplicada à educação. Vale destacar que o estudo de Ramos foi baseado em educação a distância, que pode ser aproveitado porque a maioria dos fatores se aplicam aos estudos presencial, haja visto que os autores como Tinto, Rovai e Bean iniciaram os estudos no ensino presencial.

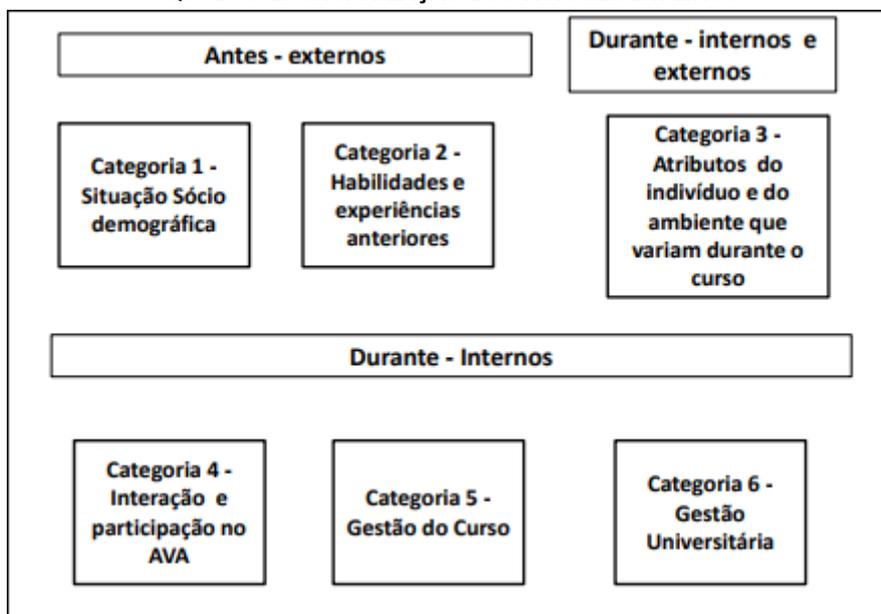
QUADRO 1: FATORES LEVANTADOS POR RAMOS

Categories (C)	Fatores (F)	Freq.
C1 - Situação Sócio demográfica	F1.1 - Sexo: Nistor et al. (2010); Park et al. (2009) Levy (2007); Lykourantzou (2009); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008). F1.2 - Cidadania: Levy (2007); Lykourantzou (2009) F1.3 - Idade: Levy (2007); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008); Park et al. (2009)	11
C2 - Habilidades e experiências anteriores	F2.1 - Domínio de língua inglesa: Lykourantzou et al. (2009); Nistor et al. (2010). F2.2 - Experiências relevantes e experiências de trabalho: Lee, Y. , Choi, J. (2011); Lykourantzou et al. (2009) F2.3 - Escolaridade: colégio, faculdade, Pós-Graduação ou superior. Park et al. (2009); Lykourantzou et al. (2009) F2.4 - Habilidade em matemática – SAT. Média de notas de rendimento: Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008)	12
C3 - Atributos do indivíduo e do ambiente que variam durante o curso	F3.1 - Competências e habilidades de estudo <i>online</i> : Autoconfiança do uso do computador/internet. Percepção da utilidade e facilidade de uso das tecnologias. Gestão de tempo e estudo. Holder, B. (2007); Joo, Y.J., Lim, K.Y., Kim, E.K. (2011). F3.2 - Habilidades psicossociais como Meta-cognição: Possibilidades e formas de estudar. Agenciamento. Autonomia. Auto-eficácia. Estudante complacente. <i>Locus</i> de controle acadêmico. Fluxo. Holder (2007); Joo, Y.J., Jung, S., Sim, W.J. (2011). Motivação (atenção, relevância social, confiança e satisfação, ARCs). Persistência. Levy (2007); Pittenger e Aaron. (2010); Park et al. (2009); Joo, Y.J., Jung, S., Sim, W.J. (2011); Joo, Y.J., Lim, K.Y., Kim, E.K. (2011) F3.3 - Situações concretas do ambiente: Apoio emocional. Apoio familiar. Apoio organizacional; Apoio acadêmico. Presença social. Holder, (2007); Park et al. (2009) Joo, Y.J., Jung, S., Sim, W.J. (2011). Comprometimento com o trabalho. Horas de trabalho na semana. Lee; Choi (2011); Levy (2007). Tempo para concluir. Calouro ou Veterano. Área/curso. Estudo. Universidade. Levy (2007); Nistor et al. (2010). Circunstâncias da vida e disponibilidade financeira. Lee e Choi (2011); Morris e Finnegan. (2008); Holder (2007)	37
C4 - Interação e participação no AVA	F4.1 - Estratégias de gestão acadêmica. Angelino et al. (2009). F4.2 - Participação na atividade conjunta, interação e <i>feedback</i> , presença cognitiva e docente no AVA. Finnegan et al. (2008); Morris e Finnegan (2008); Lee e Choi (2008); Nistor e Nebauer. (2010). Hershkovitz e Nachmias (2011); Lykourantzou et al. (2009) F4.3 - Aproveitamento acadêmico do aluno; GPA e notas. Finnegan, C., Morris, L.V., Lee, K. (2008); Levy (2007); Lykourantzou (2009)	37
C5 - Gestão do Curso	F5.1 - Projeto pedagógico do curso/disciplina <i>online</i> . Finnegan, C., Morris, L.V., Lee, K. (2008); Angelino, L.M., Natvig, D. (2009); Hershkovitz, A., Nachmias, R. (2011); Lee, Y., Choi, J. (2011); Pittenger, Amy & Doering, Aaron. (2010). F5.2 - Estratégias de persistência: a) recrutamento, (b) desenvolvimento do curso, (c) trabalho pós curso, (d) alunos egressos. Angelino, L.M., Natvig, D. (2009) F5.3 - Padrões de participação (preditores da evasão e persistência). Hershkovitz, A., Nachmias, R. (2011). Lykourantzou (2009); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008); Nistor et al. (2010); Finnegan et al. (2008).	8
C6 - Gestão Universitária	F6.1 - Infraestrutura. Lee, Y. , Choi, J. (2011).	1

Fonte: adaptado de Ramos (2014)

Diferentemente da tabela anterior, nesse quadro as mudanças mútuas entre indivíduo e ambiente são os fatores que mais apareceram como influentes nos modelos apresentados. Cumpre ressaltar que, no estudo de revisão de literatura de Ramos, foi reorganizado o modelo teórico de Rovai, incluindo os aspectos de gestão do curso e gestão universitária, apontadas como as menos influentes ou as menos investigadas pelos autores que, sabemos, leem-se mutuamente por meio de revisão bibliográfica. Todavia, para além de elencar os fatores e medir a sua recorrência, Ramos também constrói seu modelo e nele os organiza em dois eixos de análise: um temporal – antes e durante a matrícula – e um referente à sua colocação – interno e externo à instituição e ao sistema de ensino. Assim, é proposta a seguinte organização esquemática no quadro 2:

QUADRO 2: ORGANIZAÇÃO DOS FATORES EM EIXOS



Fonte: adaptado de Ramos (2014)

Espera-se que esta tese possa contribuir diretamente com o estudo das categorias 5 e 6. Para isso, é preciso defini-las com mais detalhe: a “Categoria 5, Gestão do Curso, que se referem aos processos de gestão pedagógica” (RAMOS, 2014, p.2206) e a Gestão Universitária é a Categoria 6, Gestão Universitária, com os fatores orientados ao apoio institucional para a oferta dos cursos a distância” (RAMOS, 2014, p.2206). Ou seja, a gestão do curso diz respeito a forma como o currículo está organizado e as orientações dos coordenadores de cursos para a persistência dos alunos. Já a gestão universitária se refere às práticas que a IES propõe para aumentar a persistência, como bolsas de permanência, atividades de integração dos novos alunos, atividades de orientação aos estudantes. As

documentações levantadas da instituição também apontam que a instituição busca melhorar essas condições, porém as falas dos alunos evadidos e persistentes apontam para efeitos diversos. Essas dimensões aparecem nas narrativas e as apontaremos no decorrer do texto.

Essa sistematização dos dados induz a pensar que a persistência e a evasão são, na verdade, fenômenos que perpassam muitos níveis de maneira simultânea, o que torna a sua investigação dificultada. Na análise das conclusões dos autores – construídas nas suas pesquisas mediante seus instrumentos – os fatores são investigados em sua amostra e, posteriormente, são determinados matematicamente aqueles que mais influenciam na evasão e na persistência. E, quase sempre, o que se segue é uma proposição de medidas, seja para a reprodução da persistência, seja para uma diminuição da evasão, variando os resultados da aplicação desses modelos – quando o autor tem a possibilidade de testar a sua hipótese por meio de alguma política institucional.

O percurso é constituído em mostrar alguns modelos explicativos de maneira mais panorâmica sem entrar em maiores detalhamentos, com o objetivo de conhecer alguns dos fatores levantados, sem adentrarmos em detalhes para não desviar do foco da tese. O intuito é apontar o nicho em que esta se insere, que é a moral, que não foi abordada diretamente pelos estudos coligidos, embora ela apareça de maneira subsumida, como apontaremos mais adiante.

Astin, por exemplo, desenvolve o construto chamado de “Modelo de Envolvimento do Estudante”, que é aplicado aos estudantes presenciais:

[...] que parte da premissa que “estudantes aprendem por tornarem-se envolvidos”. Astin (1991) sugere cinco postulados básicos: *a) Envolvimento requerer o investimento de energia psicológica e física em “objetos” (por exemplo: tarefas, pessoas, atividades); b) Envolvimento é um conceito contínuo: diferentes estudantes irão investir quantidades variadas de energia em diferentes objetos; c) Envolvimento tem características qualitativas e quantitativas; d) A “Quantidade” de aprendizagem ou desenvolvimento é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento; e e) Eficácia educacional de qualquer política ou prática que está relacionada à sua capacidade para induzir o envolvimento dos estudantes.* (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 4) [grifos nossos].

Ou seja, para Astin, a dimensão epistemológica implica uma dimensão participativa, que é feita de investimentos da natureza tanto quantitativa como qualitativa, bem como de características contínuas. O envolvimento é aquilo que garante a ligação e que traz a participação e faz a manutenção do laço, vital para a permanência.

Outro modelo notável é o de Moore e Kearsley, que parte da intencionalidade prévia dos sujeitos envolvidos na atividade estudantil à distância, modalidade na qual as preocupações são outras. A dupla concluiu que:

- Intenção de concluir: os alunos que expressam determinação para concluir um curso geralmente conseguem fazê-lo. Por outro lado, os alunos inseguros a respeito de sua capacidade para concluir apresentam grande probabilidade de desistência.
- Entrega antecipada: os alunos que entregam a primeira tarefa escolar antecipadamente ou pontualmente têm maior probabilidade de concluir o curso de modo satisfatório. Como exemplo da pesquisa, Armstrong *et al.* (1985) constataram que 84% dos alunos que entregaram a primeira tarefa nas primeiras duas semanas concluíram o curso com sucesso, enquanto 75% dos que levaram mais de dois meses para entregar a tarefa não concluíram o curso.
- Conclusão de outros cursos: os alunos que terminam com sucesso um curso de educação a distância têm probabilidade de concluir os cursos subsequentes (MOORE, KEARSLEY, 2007, p. 56).

Ou seja, a trajetória pré-universitária e a pontualidade na entrega das tarefas solicitadas alimentam a intenção de concluir o curso e dele não evadir. A estatística relativa à primeira tarefa seria um dos fatores, e se mostrou aparentemente como a mais influente, porque consegue evidenciar a intenção de fundo.

Os gregos Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002, p.371) voltaram os fatores de seu modelo para os compromissos profissionais paralelos às atividades do estudante: as atividades profissionais, seguidos de motivos profissionais, acadêmicos, de saúde, familiares e pessoais. Esses fatores, no entanto, são elencados para a educação à distância. A maior ou menor variância de uma dessas categorias aponta para a maior ou menor evasão dos alunos, medida por uma correlação quantitativa:

With regard to the reasons provided by the students for dropping out, more than half of the dropout students claimed that they were not able to estimate precisely the time that they would have to devote to their professional activity and as a result, the time dedicated to their education decreased unexpectedly. The second reason offered by approximately one out of four students was their feeling that their knowledge was not sufficient for university-level studies. Other reasons offered by less students were the birth of a child, a major change at work, health problems (of the student or a supported member

of the family), failure to complete the written assignments and meet the deadlines, not enough assistance from the tutor and other personal reasons²

Um outro modelo que se mostra interessante é o de Pascarella e Terenzini (1991), clássicos da psicologia, e que também considera estudos comparados com outras instituições, resultando em 6 fatores: o histórico (“pré ingresso do universitário”), características da instituição, interações da socialização, o ambiente institucional e a qualidade do esforço do estudante. Nesse modelo, há uma grande abrangência de fatores que se originam do indivíduo, dos colegas e da própria instituição. A sua interação é medida mediante estudo e a comparação com outras instituições providencia um grupo de controle, que, ao mesmo tempo valida e torna mais explícitas, por contraste, as categorias estudadas.

Temos ainda o modelo proposto por Lee e Choi, que vai na mesma direção apontada pelos gregos: seus fatores levam na direção de identificar o potencial e os níveis de desafios, desenvolver cursos de alta qualidade, serviços de assessoria, orientação e apoios com a finalidade de aliviar as dificuldades emocionais e pessoais dos estudantes que cursam suas graduações a distância (LEE, CHOI, 2007). A presente proposição dos pesquisadores só foi viabilizada após a execução do estudo quantitativo, para, posteriormente, se traçar os desafios e as possibilidades de ação institucional pois – para os autores – é essa ação que auxilia na continuidade de mais estudantes no interior da universidade.

Finalmente, temos a proposta de Tinto, que adapta elementos da teoria de Durkheim para– para construir o seu próprio modelo, uma vez que o francês afirmou que o suicídio era muito mais recorrente em sociedades nos quais não há a integração de indivíduos (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016). É importante aprofundar mais esse modelo, pois ele é a base dos modelos de Rovai e de Kember, nos quais haverá minúcias algumas linhas abaixo e que são vitais para a compreensão das ideias de Wilsa Ramos, a autora que dá parte da base teórica, assim como Tinto. Esse é um modelo caracterizado como institucionalmente orientado, baseado nas integrações social e acadêmica com a instituição:

2

Tradução livre: Com relação aos motivos apresentados pelos alunos para o abandono, mais da metade deles afirmaram não conseguir estimar com precisão o tempo que teriam para dedicar à sua atividade profissional e, conseqüentemente, o tempo dedicado para a sua educação diminuiu. A segunda razão, afirmada por um a cada quatro estudantes, foi a sensação de que seu conhecimento não era o suficiente para estudos em nível universitário. Outras razões oferecidas por um número menor de estudantes foram o nascimento de crianças, uma grande mudança no trabalho, problemas de saúde (do aluno ou de um membro da família), não completar as tarefas escritas e com os cumprimentos dos prazos, falta de ajuda do tutor e outras razões pessoais.

Segundo Tinto, os indivíduos entram na universidade com uma variedade de atributos (sexo, raça, habilidades específicas), experiências pré-universitárias (GPA – índice de desempenho acadêmico, talentos acadêmico e social) e background familiar (atributos de status social, **valores** e expectativas), cada um deles tendo um impacto direto ou indireto sobre o desempenho dos alunos na universidade. Mais importante, esse background e atributos individuais também **influenciam o desenvolvimento de expectativas e compromissos educacionais** que o indivíduo traz para o ambiente universitário. A meta educacional e o compromisso com a instituição são ambos preditores e reflexos das experiências pessoais, seus desajustamentos e satisfações, num determinado ambiente universitário [...] De acordo com Tinto, é a interação entre o compromisso do indivíduo com o objetivo de completar a universidade e seu compromisso com a instituição que determina se o indivíduo decidirá abandonar ou não a universidade, e as formas de evasão que adotará. Por exemplo, baixo compromisso pessoal em completar a universidade e baixo compromisso institucional podem levar à evasão. Um compromisso suficientemente alto com o objetivo de completar a universidade, mesmo com níveis mínimos de integração acadêmica e/ou social (portanto, baixo compromisso institucional) podem levar o indivíduo a "agüentar" a universidade até terminar o curso ou até que seja "forçado" a abandoná-lo devido ao desempenho acadêmico insuficiente. Os resultados da experiência pessoal no domínio acadêmico podem levar a pessoa a reavaliar suas expectativas educacionais e decidir retirar-se voluntariamente da instituição a despeito de nela estar integrada socialmente. Por outro lado, altos compromissos institucionais podem levar o indivíduo a permanecer na instituição, mesmo quando há pequeno compromisso com o objetivo de completar a graduação. (MERCURI, MORAN, AZZI, 1995: 3, grifos nossos).

Ou seja, a integração ao meio também é relevante para entender a evasão e deve ser levado em conta na hora de se pensar ambos os fenômenos. Como vimos, o autor indica a importância da dimensão dos valores prévios trazidos pelo indivíduo em sua formação inicial; porém, essa dimensão não é aprofundada e acaba sendo diluída frente aos outros elementos. A proposta desta tese será, justamente, pensar a importância da integração, mas com foco particular sobre os valores, pensados de forma mais aprofundada, enquanto representações sociais morais.

Ou seja, em todos esses modelos fica bem clara a utilização de fatores que, uma vez cruzados, ditam algumas tendências de evasão ou de permanência no quadro da época e do local do estudo. E, ainda, avaliam as políticas já aplicadas e propõem novas diretrizes possíveis para o futuro. Como se tratam de estudos multifatoriais, cada autor acaba formulando um modelo específico e que é adaptado pelos estudos posteriores, sofrendo acréscimos ou retiradas de fatores para adaptar aos diferentes contextos. Cumpre ressaltar que existe a diferenciação entre evasão em ambientes online e presenciais; todavia, a

convergência entre essas duas dimensões – seja por aulas presenciais que adotam recursos EAD como complemento ou alunos que utilizam a rede disponibilizada pela universidade para acessar redes sociais – faz com que alguns fatores possam estar presentes simultaneamente nos dois ambientes. Assim, uma separação completa é pouco apoiada empiricamente e a revisão bibliográfica ilustrou essa concepção.

No momento das definições dos conceitos de evasão e de persistência, pretendemos abordar os dois modelos que mais contribuem para o estudo: aquele pensado por Rovai (para os estudos sobre a persistência) e por Kember (para os estudos sobre a evasão). Isto porque esses autores partem das ideias de integração, social e acadêmica, originadas, basicamente, das ideias de Tinto:

Tinto (1975) e Kember (1995) introduziram modelos teóricos de abandono no ensino tradicional e em ambientes de cursos on-line, para eles dois fatores são determinantes da evasão: a falha na integração acadêmica e ou na integração social (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

A relevância desses modelos está na chave interpretativa da “Integração social”, categoria eminentemente durkheimiana, tratada por ele, por exemplo, na obra “O suicídio”, de 1897, e retomada sob nova roupagem por Serge Paugam (2017), como veremos mais adiante. Com relação aos modelos, repara-se que esses levantamentos empírico-quantitativos apontam para o estudante entrando em contato com a instituição – nas partes financeira e pedagógica – e, parcialmente, com os colegas de curso. Tal como veremos adiante, o objeto de estudo é o foco em um desses fatores, que é o moral. Mas há um outro fator que não deve ser ignorado no contexto brasileiro que, nesse país, assume uma configuração bem própria:

No Brasil, o contexto socioeconômico tornou-se um fator importante para o acesso, evasão e permanência na educação superior. Além do fator financeiro, constatou-se que o estudante com dificuldades de integração social, no contexto universitário seria um fator que causa a evasão (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 3).

Portanto, o contexto ao redor da universidade tem influência decisiva em estudos que envolvam essa temática. Todos esses fatores complexificam a permanência do aluno, que passa a ter de contabilizar alguns outros fatores extras para engendrar uma persistência e evitar a evasão: 1) qualidade do relacionamento com os pares, 2) a confirmação de uma escolha vocacional relacionada com o curso superior que frequentam, 3) sucesso nas suas aprendizagens e 4) expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular (DOS

SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 4). Também o país teve um aumento de oferta de cursos entre os anos de 1996 e 2006, ocasionada pelo aumento das instituições particulares: “problema do acesso à educação superior no Brasil não está na falta de vagas, mas na falta de vagas públicas para esse nível de ensino” (PAZ, FRANCO, MANAUT, FAVERO, 2014, p. 2).

Por fim, um outro ponto de interesse é o da questão de que estudos de evasão, em geral, são executados de maneira mais “localizada” e menos ampla: em cursos específicos de EAD³ ou “em disciplinas oferecidas em um período ou semestre, ou disciplinas ao longo de dois ou três semestres” (RAMOS, 2014, p. 2203). O intento para essa tese é composto pelos cursos presenciais e pela evasão da própria universidade.

2.2.1 – EVASÃO

A palavra “evasão” pode ser traçada desde o latim: *EVASIO*, de *EVADERE*, “fugir, escapar”, de *EX-*, “fora”, mais *VADERE*, “ir, caminhar”⁴. Na própria raiz da palavra está a ideia de afastamento de algum referente, em condição definitiva. Quando a definição se estende para o ângulo das instituições (tal como a universidade), na recorrência constante do afastamento de sujeitos é possível transformar o fenômeno em um índice. Desse levantamento quantitativo se originaram estudos que se dedicaram a compreender como e por que a evasão acontece.

Tal como relatado anteriormente, a universidade não pensou no fenômeno evasão por muito tempo. Mas, quando o faz, realiza uma definição mais institucional, que é mais restrita, ilustrada por Favero (2006, p. 50): “Entende-se por evasão o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento”. Mesmo que se esteja promovendo uma quebra cronológica, apresentar-se-á, brevemente, a definição institucional de evasão no Brasil, que se apresenta pelos seguintes meandros:

3

O conceito de EaD no Brasil foi normatizado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB e o Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os Arts. 8º, §1º, e 80 da LDB.

4

<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/evasao/>

Em 1996, foi organizada a Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, o relatório aponta três tipos de evasão: a) Evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; b) Evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. O MEC adota o conceito de evasão como: “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes após uma geração completa” [...] (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Esta definição é mais numérica na tradução da relação instituição-membro e não apresenta a miríade de implicações dessas relações no interior da universidade (como veremos na segunda definição) e nem aponta para uma solução possível (como aparece na terceira formulação). É de se ressaltar que não trataremos da evasão de curso – “Alguns autores, como Velloso e Cardoso (2008) salientam que a mobilidade estudantil (isto é, a evasão do curso mas não da IES, ou mesmo da IES mas não do sistema) é um processo natural no sistema universitário, não sendo necessariamente ruim” (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542) – nem da evasão do sistema (de Ensino Superior), mas sim na evasão de instituição. “[...] muitas IES não consideram evasão propriamente dita se o aluno mudar de curso, mas permanecer na IES” (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542), o que Ristoff (1995) chama de mobilidade. Por último, existe a evasão *em potencial*, que é a retenção, quando um aluno permanece muito tempo além do tempo normal até se formar: “Faz-se necessário prestar especial atenção aos alunos considerados retidos, pois estes podem ser vistos como evadidos em potencial, além de terem um custo para as IES, especialmente públicas, e para a sociedade” (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542).

Nesse sentido, vai se abordar os alunos que (a) abandonam (deixam de matricular-se), bem como (b) desistem (oficialmente). Pretendemos abordar também aqueles que evadiram temporariamente ou em definitivo ou que mudaram de instituição (preferencialmente para o mesmo curso).

A segunda definição é mais subjetiva, e se foca nas possibilidades da relação universidade-membro para além da mera descrição do ponto de vista da instituição. Ela enfatiza as razões do abandono do sistema formal de educação por parte do aluno, mas ainda o pensa de maneira desvinculada da permanência (FREITAS, 2009, p. 249). Por essa razão, “Na expectativa de melhorar o percentual de alunos que terminam os cursos [...]

administradores e pesquisadores têm se empenhado para compreender os motivos da evasão discente e por que alguns alunos desistem dos cursos” (NOGUEIRA, 2014, p. 56). A permanência, portanto, é consequência da não evasão, e não é um valor por si, e na terceira definição ela também não aparece, mas já existe uma problematização do conceito de persistência. Note-se que, ainda, a universidade é considerada como um ambiente neutro, o que fica evidenciado pelo uso da categoria – mesmo que não definida de maneira clara – de permanência.

A terceira definição é mais propositiva, e alia os estudos da evasão com os estudos sobre persistência:

Mais recentemente, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência de estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de ensino com sucesso (FREITAS, 2009, p. 249).

Essa aliança, no entanto, implica um desafio: como lidar com a complexidade por ela gerada? Como já foi visto, os autores escolheram o caminho do estudo fatorial, que desembocou, por sua vez, em modelos matemáticos. Estes serviriam “para identificar esses motivos e prever a permanência dos estudantes no curso” (NOGUEIRA, 2014, p. 56), o que demonstra que os modelos buscam ser também propositivos. Assim, uma definição se delinea:

Conceitualmente a evasão é uma decisão tomada pelo estudante de sair, abandonar o curso, que possui causas e origens amplas, que se referem a episódios que estão ou não no controle das instituições educativas [...] Se a persistência é o ato de empreender esforços para superar as dificuldades, a evasão é a decisão de suprimir os esforços (RAMOS, 2014, p. 2199).

Outra boa definição foi formulada por Moore e Kearsley, que “conceituaram evasão como causado por duas grandes falhas: integração malsucedida na vida social da instituição e/ou a incompatibilidade com as demandas acadêmicas [...]” (NOGUEIRA, 2014), “dentre essas causas destacam-se as socioeconômicas” (NOGUEIRA, 2014, p. 59). Pesquisas que seguem essa definição para os seus esforços teórico-empíricos focam na questão econômica. A perspectiva adotada, no entanto, é a de que existem mais fatores envolvidos, o que coaduna com Nogueira (2014). Dentro dessa terceira definição encontra-se o modelo de Kember, que é aquele que se aprofundará por remeter mais diretamente à autora que embasa a perspectiva central aqui seguida, Wilsa Ramos.

[...] a história individual da aprendizagem social de cada um é um elemento determinante do processo de integração social e acadêmica à cultura universitária (Kember, 1995) [...] A classificação dos fatores por categorias auxilia os pesquisadores na escolha do foco e do tipo de estudo que pretendem realizar. Como se observa nos estudos em foco, as pesquisas são realizadas com ênfase em uma parte do complexo sistema de evasão e persistência. Como afirma Kember (1989, p. 279), “o processo de evasão é, sem dúvida, um processo complexo. Uma teoria que pudesse explicar completamente todos os aspectos desse processo teria de contar tantos constructos que se tornaria impraticável senão inimaginável” (RAMOS, 2014, p. 2208).

Passemos para Kember por si mesmo, cujas ideias foram levantadas a partir de um famoso livro do autor, que trata de estratégias para se aumentar a permanência de alunos trabalhadores em cursos à distância. No livro do qual foi retirado o modelo, o autor estabelece uma intenção estruturante para a escrita da obra:

The intention of the book is to propose, develop, test and drawn implications from a model of student progress which will be applicable to adults studying part-time in courses of these types. I propose to largely restrict myself to using the terms open learning and distance education, which seem to be the ones most commonly used. Hopeful the reader will be able to mentally substitute appropriate local or currently fashionable terminology (KEMBER, 1995, p. 8) .

O alvo do modelo, portanto, foram estudantes adultos que conciliam seus estudos com um trabalho regular, com o qual dividem seu tempo com o prosseguimento dos estudos. Por isso Kember utiliza os termos de aprendizado aberto e educação à distância, que identificou como aqueles que mais se aplicam ao fenômeno, mas que também são substituídos por outros termos da área para serem aplicados a outros contextos. O que torna a sua pesquisa reprodutível para outros cenários.

O objeto de estudo de Kember é relevante por si só, uma vez que é esperado, socialmente, que os alunos curse suas graduações em tempo integral, em sequência direta de estudos escolares:

5

Tradução livre: A intenção desse livro é propor, desenvolver, testar e projetar implicações de um modelo de progresso de estudante que será aplicável para adultos estudando meio período em cursos desse tipo. Eu proponho restringir os termos aprendizagem aberta e educação a distância, o que parece ser os mais comumente usados. Estou esperançoso que o leitor estará habilitado para substituir mentalmente pelo termo local ou pelo termo mais elegante.

A characteristic shared by the large majority of adult learners is that they are part-time students. Society normally anticipates that schooling is a full-time occupation. Those who proceed straight from school to college or university most often do so as full-time students. Yet, adults are normally expected to combine their education with existing commitments to their work and families (KEMBER, 1995, p. 17).

Assim, há um elemento de compartimentação de tempo experimentado por esse estudante de meio período, que interpõe mais obstáculos em sua trajetória e que favorece a evasão por tornar a sua experiência mais dificultada. Para além das naturais dificuldades epistemológicas, há, portanto, uma conciliação com outros tempos.

E qual foi a metodologia utilizada por Kember para viabilizar o seu estudo? O foco do estudo foi detido em cursos de graduação específicos do que em universidades, e, ao contrário de Rovai (tal como veremos mais adiante), foi realizado um trabalho de campo composto por entrevistas:

Interview quotations have been drawn from five studies examined a wide range of courses from more than ten institution. The data were first examined in the context of each course. For the Hong Kong study, whole transcripts were available of 60 responses to the interview [...] these were sorted so that responses to similar questions were grouped, but with the respondents still identified. The process is akin to forming a variable-by-respondent matrix, thought in this case the volume of data was far too large to portray on a two dimensional sheet. (KEMBER, 1995, p. 57).

Seguido desse processo extenso de entrevistas com diferentes nacionalidades, Kember procedeu um ordenamento dos dados obtidos com o trabalho de campo. O primeiro passo foi

6

Tradução livre: Uma característica compartilhada pela grande maioria de adultos em aprendizado é que eles estão estudando em tempo parcial. A sociedade normalmente concebe que a educação formal deve ser uma atividade em tempo integral. Muitos que vão direto da escola para a universidade muito frequentemente a frequentam em tempo integral. Ainda, espera-se que adultos combinem sua educação com seus compromissos com seu trabalho e famílias.

7

Tradução livre: Entrevistas apontam a partir de cinco estudos examinando grande variedade de cursos de mais de dez instituições. Os dados foram primeiramente examinados no contexto de cada curso. Para o estudo de Hong Kong, todas as transcrições das 60 respostas das entrevistas estavam disponíveis [...] elas foram classificadas de acordo com o agrupamento de questões similares, mas com os respondentes ainda identificados. O processo então é relacionado para formar uma variável por resposta à matriz, porque nesse caso o volume de informações foi muito grande para encaixar em um modelo bidimensional.

agrupar as questões similares, sem precisar reter a atenção nos pertencimentos aos cursos, que resultaram em:

Having performed this initial ordering of the data, it was then possible to compare responses from all interviewees to similar questions. As the interviewees were grouped by the course or program for which they enrolled, it was also possible to perform a cross-course analysis. The technique is referred to by Miles and Huberman (1984) as cross-site analysis. The method used for the initial data sorting fits closest to their technique of analysis by
8
unordered meta-matrix (KEMBER, 1995, p. 57).

Posteriormente, as respostas foram agrupadas novamente por cursos, manobra metodológica que permitiu um “cruzamento dos lugares” mediante das respostas, investidos nas manifestações dos alunos. Os dados, então, foram agrupados definitivamente de maneira quantitativa e foi gerado um modelo, apresentado por Kember em algumas páginas da obra.

Como movimento final, foi realizada uma análise sobre as integrações sociais e acadêmicas, que são o centro da análise do autor por serem aquelas que apontam para a permanência ou evasão:

Factor analysis of the data collected with the DESP inventory produced factors which split both social and academic integration variables into positive and negative factors. Path analysis was consistent with the positive and negative factors appearing in discrete paths [...] these results are best interpreted in terms of the two-track model which appears as Figure 5-1. This model suggests that students' entry characteristics direct them towards one of two tracks. Those with favorable situations tend to proceed on the positive track and are able to integrate socially and academically. Others take the lower, negative track where they have greater difficulties achieving social
9
and academic integration (KEMBER, 1995: p. 64) .

8

Tradução livre: Realizada essa ordenação inicial, foram comparadas as respostas a questões semelhantes de todos os entrevistados. Como os entrevistados foram agrupados pelo curso ou programa que participam, também foi possível realizar uma análise cruzada. A técnica é conhecida por Miles e Huberman (1984) como análise inter-site. O método utilizado para a ordenação inicial de dados se enquadra mais próximo da técnica de análise por matriz não ordenada

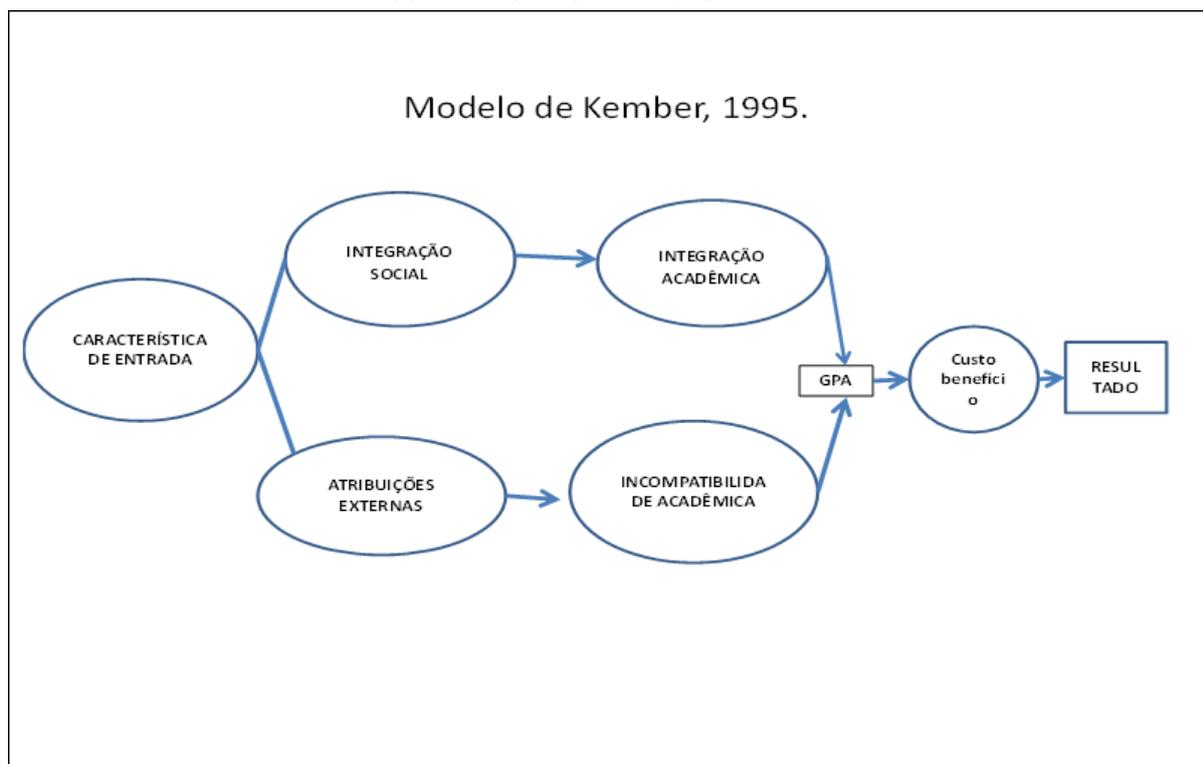
9

Tradução livre: A análise fatorial com o inventário de DESP produziu os fatores que dividiram as variáveis de integração social e acadêmica em fatores positivos e negativos. A análise foi consistente com os fatores positivos e negativos que aparecem em caminhos discretos [...] Estes resultados são melhor interpretados em termos do modelo de duas pistas, que aparece como na Figura 5-1. Este modelo sugere que as características de entrada dos alunos os direcionam para uma das duas faixas. Aqueles com situações favoráveis tendem a progredir caminho positivo e são capazes de se integrar social e academicamente. Outros tomam o caminho negativo, a abaixo, têm maior dificuldade em alcançar integração social e acadêmica.

A integração, se ocorre de maneira bem-sucedida, conduz a um caminho positivo e acontece por via social e também acadêmica. Já o caminho negativo conduz a uma não-integração, o que resulta em dificuldades na trajetória que redundam em um movimento final de evasão. As GPA também integram esse estudo, porque essa experiência com a instituição vai convergir diretamente com as habilidades adquiridas previamente ao ato de matrícula.

Na figura 1, Ramos ilustra esse modelo:

FIGURA 1: MODELO DE EVASÃO DE KEMBER



Fonte: adaptado de Ramos (2011)

Após todas essas revisões, avança-se com mais propriedade para a definição de Wilsa Ramos sobre a evasão: “A evasão é uma **decisão** tomada pelo estudante **de sair**, abandonar a disciplina, o curso ou o sistema educacional, possui **diversas causas e origens**, que se referem a **fatos** que estão ou não no controle das instituições educativas” (RAMOS, BOLL, 2018). A questão da presença de diversas causas e origens no fenômeno é o que promove a complexidade passível de ser investigada por uma pesquisa sociológica, abordagem que inclui elementos adicionais aos fatores aventados pelos diferentes modelos. É dessa percepção que parte outra definição de Ramos, que expande esse quadro inicial:

A evasão tem sido considerada um fenômeno complexo, envolve o comportamento humano que **varia ao longo do tempo**. Ela é resultado de uma **decisão** do estudante de abandonar o curso. Possui causas e origens amplas que se referem a **episódios** que estão ou não no controle das instituições educativas (BICALHO, RAMOS, SOUSA, 2015, p. 2, grifos nossos).

A evasão consiste, portanto, em uma decisão baseada em fatos e episódios oriundos de diferentes contextos e temporalidades, os quais se sedimentam ao longo do tempo e que influenciam na decisão de sair. Considerar-se-á a evasão como a ação voluntária do aluno de abandono (o deixar de matricular-se sem haver um trancamento de matrícula) e de desistência do seu vínculo ativo com a UFRGS. Os evadidos ou são temporários (que voltaram em alguns anos a frequentar a instituição) ou em definitivo e que mudaram de instituição (preferencialmente para o mesmo curso em outras universidades). Cabe ressaltar que mais adiante veremos como a evasão de curso, com a subsequente matrícula em outro, uma maneira de persistir na instituição.

A UFRGS, em si, tenta combater a evasão com seus mecanismos próprios, oferecendo, basicamente, recursos que visam tornar o cursar das disciplinas menos dificultoso:

A situação geral entre os cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não é diferente das demais IES brasileiras. De cada 100 alunos, só 68 chegam à formatura. Segundo entrevista da ex-reitora Wrana Panizzi (BELMONTE, 2003), diversos mecanismos foram adotados para que houvesse redução neste índice. Entre as soluções adotadas, a ex-reitora comenta a oferta de curso básico anterior à matrícula em disciplinas com alto nível de exigência, como a de Cálculo, possibilitando aos calouros um nivelamento extracurricular antes da matrícula na disciplina, que está presente na grade curricular de cerca de 30 cursos de graduação (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542).

No capítulo 3 serão observadas medidas da gestão de curso e universitária, mas mesmo os alunos indicaram respeitar mais e conhecer mais aquelas que são epistemológicas. De qualquer modo, quando se ampliou o acesso aos cursos pelos processos já descritos algumas linhas acima, a documentação da UFRGS apontou focar os seus esforços em bolsas para alunos de baixa renda (uma medida de gestão universitária), por exemplo, e adiante se verá que a questão da permanência possui outros fatores além do econômico. O que segue um pouco a tendência brasileira de não investigar assuntos relacionados ao bem-estar dos alunos matriculados nas IES:

Apesar do problema da evasão discente ser de importantes dimensões, no Brasil ainda há poucos estudos sobre suas características (CAMPELLO; LINS, 2008; BARDAGI; HUTZ, 2009), diferentemente do que acontece nos países desenvolvidos, em que os estudos sobre evasão são inúmeros e sistemáticos (LOBO, 2012). Dessa forma, o conceito de evasão discente não possui uma única definição consensual entre os autores que vêm tratando da questão, o que provoca dificuldades de comparação e pode induzir a interpretações enganosas (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 544).

Até o ano de 2014, “Na UFRGS, os dados absolutos mostram que a evasão está decrescendo nos últimos anos. Se compararmos anualmente, temos uma diminuição de 256 estudantes evadidos do ano de 2010 para 2011, e uma diminuição de 233 estudantes evadidos do ano de 2011 para 2012” (PAZ, FRANCO, MANAUT, FAVERO, 2014, p. 11). Porém, nos anos mais próximos, o panorama foi se alterando: “A situação geral entre os cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não é diferente das demais IES brasileiras. De cada 100 alunos, só 68 chegam à formatura” (VANZ, PEREIRA, FERREIRA, MACHADO, 2016, p. 542). Assim, o panorama parece que teve uma melhora e depois uma piora na mesma década, o que engendrou mais evasão, e também mais persistência, fenômeno sobre o qual nos debruçamos a seguir.

2.2.2 – PERSISTÊNCIA

A palavra persistência vem do Latim *PERSISTERE*, e significa “continuar com firmeza”, originada de *PER-*, “totalmente”, mais *SISTERE*, “ficar firme, ficar em pé” [...] *INSISTERE*, “manter a atitude”, de *IN-*, aqui com o significado de “sobre”¹⁰. A palavra dá a entender que existe uma firmeza de permanecer em algum lugar desfavorável por parte de um indivíduo. Quando ele se estende às instituições, a persistência se trata de o indivíduo permanecer em alguma atividade independentemente das circunstâncias do entorno não o favorecerem na sua continuidade. Avaliou-se 3 conceitos surgidos da revisão bibliográfica: a persistência epistemológica, a persistência financeira e a persistência motivacional.

A persistência, para a instituição, é medida, ordinariamente, por meio da obtenção do diploma. As dificuldades que a instituição consegue perceber, em geral, são aquelas de ordem epistemológica, e são ilustradas por outra formulação de Favero (2006 118): “Para não

10

<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/persistencia/>

evadir, muitas vezes, o aluno precisa ter muita persistência e muita vontade de continuar”. Ou seja, nessa equação são colocadas as dificuldades que são comuns a todos os alunos: excesso de aulas, contínuas e dificultadas provas, excesso de trabalhos: estes são os obstáculos reconhecidos pela universidade neste primeiro momento. Outros fatores como a necessidade de trabalho para a sobrevivência e a falta de incentivo familiar, por exemplo, não entram nessa composição.

Já a partir da década de 1920 aparece uma outra concepção, que é a da persistência financeira: “A teoria da Persistência tem sido uma área de interesse para pesquisadores desde a década de 1920 segundo Pascarella e Terenzini (1991), naquela época já afirmavam que a principal razão dada para deixar os estudos era financeira” (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 3). A persistência já tem sido estudada desde a década de 1920, o que a torna um conceito mais longo do que o de evasão, que foi mais trabalhado no pós II Guerra Mundial, mas que, no seu início, foi concatenado com o conceito de permanência pela própria imagem da universidade como uma torre de marfim.

Atualmente, a tendência que mais tem sido utilizada em pesquisas é a persistência motivacional, que é, por si só, multifatorial. É exatamente nesse momento que há uma associação deste conceito com o de evasão.

Para alguns autores (Müller, 2008; Shin, 2003), a persistência pode ser o estado em que alunos desejam participar continuamente em seus programas educacionais e concluir seus cursos ou disciplinas, atingindo os seus objetivos educacionais de obter o diploma (Müller, 2008). Esse estado traduz uma vontade de continuar a aprendizagem (Shin, 2003). A persistência é uma variável emocional que determina o sucesso ou o fracasso do aluno [...]. Assim, a persistência envolve um processo psicológico ativo no qual os estudantes tomam o controle da sua situação acadêmica, adquirindo novas habilidades para superar as dificuldades e dar continuidade aos estudos (RAMOS, 2014, p. 2198).

Ou seja, de certa maneira, é preciso que exista um interesse epistemológico para a persistência, mas há também uma variável que é emocional: é preciso que o estudante tome controle de sua situação e que adquira novas habilidades para que consiga seguir em seu curso. Por exemplo, na pesquisa de Dos Santos, Morosini, Cofer (2016, p. 5) é indicado que “[...] a satisfação do estudante é um fator importante na persistência do aluno” (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016). A utilização do vocábulo “importante” dá a entender que existem outras explorações possíveis do tema, mas que a análise realizada por esta investigação apontou para essa configuração específica.

Assim, quando se estuda múltiplos fatores, as outras duas conceituações de persistência (epistemológica e financeira) até aparecem, mas não são as únicas a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa, como acontecia com as pesquisas anteriores. Essa tendência fica bem evidente quando se estuda o modelo proposto por Bean:

Estudos posteriores incorporaram variáveis de ajuda financeira como fator determinante na persistência. O modelo de Bean (Bean, 1980; Hossler, Bean, & Associates, 1990) considerou as variáveis de integração social e acadêmica, mas também abordou a questão do apoio financeiro. Cabrera e Nora (Cabrera, Castaneda, Nora, e Hengstler, 1992; Nora & Cabrera, 1993) concluíram que um modelo que incluía a integração social e as variáveis financeiras promoveria a persistência. Perna (2008) também estudou a influência de fatores financeiros e descobriu que os estudantes que receberam ajuda financeira eram mais propensos a se formar do que aqueles que não o fizeram (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016, p. 3).

Assim, são enumeradas algumas variáveis e suas respectivas descrições a partir desse modelo:

I. Variáveis ambientais

1. Aprovação e encorajamento familiar e de amigos quanto a permanecer na universidade escolhida 2. Adequação do suporte financeiro do estudante

II. Variáveis endógenas

1. Integração acadêmica: dados sobre realização acadêmica versus expectativas, satisfação com currículo do curso e com experiência acadêmica e desempenho acadêmico em termos de notas.

2. Integração social: facilidade/dificuldade no estabelecimento de relações pessoais com os outros estudantes da universidade

3. Compromisso com a instituição: confiança na escolha da universidade que frequenta, grau de importância em graduar-se por esta universidade, percepção de pertinência à universidade, percepção quanto ao auxílio que a educação nesta universidade dará para assegurar um futuro emprego e a qualidade da instituição considerada pelos amigos próximos.

4. Compromisso com o objetivo de graduar-se. Importância da obtenção do diploma de graduação e finalização do programa de estudo.

5. Intenção de permanência – grau de probabilidade de matricular-se na universidade no semestre seguinte (MERCURI, MORAN, AZZI, 1995, p. 4).

Outro exemplo de aplicação prática dessa percepção de persistência é mostrada por Dos Santos, Morosini, Cofer (2016, p. 4), cuja pesquisa seguiu o modelo de Rovai:

Os fatores encontrados que contribuem para o abandono universitário, ou para a não permanência, são: uma mudança dramática no estilo de vida pessoal; falta de assistência econômica, escolha do curso somente pela vocação e a não participação em grupos sociais institucionais (DOS SANTOS, MOROSINI, COFER, 2016).

Portanto, percebe-se que questões econômicas, subjetivas e também epistemológicas, elas todas jogando e interagindo mutuamente. A persistência é composta por uma série de fatores, e a sua identificação permite construir proposições mais embasadas empiricamente para a elaboração de medidas concretas que dirima obstáculos para a persistência.

Antes de entrarmos propriamente nas definições de Wilsa Ramos, o foco é, primeiramente, nas ideias de David Rovai, que embasam, também, os esforços investigativos da autora. Este modelo se mostra relevante por incluir estudos sobre momentos pré e pós admissão:

O modelo teórico de Rovai (2003) consolidado para analisar a evasão em cursos online incluiu duas variáveis prévias para admissão e duas variáveis depois da admissão. As duas variáveis prévias a admissão são as características e as habilidades dos alunos adquiridas em suas experiências de vida, ou em sua história individual de aprendizagem social. As duas variáveis pós-admissão são: fatores externos/ambiente externo (finanças, horas de trabalho, falta de incentivo, etc.) e fatores internos (integração acadêmica, integração social, autoestima, relações interpessoais, hábitos de estudo, orientação, absentismo, etc.). (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Pensar fatores internos e externos à experiência do aluno na universidade permite que se reflita sobre o próprio papel da instituição. Assim, se estabelece quase que uma narrativa a partir do estudo desses fatores, o que muito contribui para perspectivas comparadas que, se não permitem generalizações, ajudam na elaboração de ações.

O modelo de Rovai foi realizado a partir da seguinte amostra e, diferentemente do enfoque adotado, foi construído com alunos de cursos de EAD:

The venue for the study was a private Christian university located in an urban area of southeast Virginia. Total university enrollment was approximately 2,700 and included students enrolled in traditional courses taught on campus as well as courses taught at a distance. All participants in the present study were enrolled in either education or organizational leadership programs that were taught at a distance. A total of 18 courses were sampled, 11 courses were taught by the School of Education and 7 courses were taught by the School of Leadership Studies. Course titles included "Foundations of Effective Leadership", "Organizational Strategy", "Advanced Human Learning and Motivation" and "Educational Statistics." Students were physically located throughout the U.S., South America, Europe, and Asia. Most students (98%) were American citizens. Although enrollment in each course varied from 4 to 34, the student-instructor ratio for all courses was no higher than 20:1 because of the presence of additional instructors and the use

of small group discussion boards in the larger courses (ROVAI, 2003, p.
¹¹
94).

A partir da amostra obtida, foi realizada uma análise a partir de alguns parâmetros. Este procedimento ditou, por fim, como os fatores levantados – e testados empiricamente – foram organizados mais adiante. Os fatores foram 3, dois de natureza quantitativa e um deles sendo qualitativo:

The strategies used to grade discussions varied by instructor but typically included grading criteria related to one or more of the following elements: (1) number of messages posted each week, (2) number of accesses to the discussion board each week, and (3) message content (ROVAI, 2003, p.
¹²
95).

Como o estudo de Rovai se tratou de análise documental, foi o material postado que serviu de *corpus* da maior parte da análise. Por essa razão, a variável “curso” se torna importante, de modo que estes também foram agrupados segundo alguns critérios, todos eles estabelecidos a partir do Ensino a Distância:

Courses were grouped based on the following three grading strategies: (1) courses in which discussions were not graded, (2) courses in which discussions represented 10-20% of the course grade, and (3) courses in which discussions represented 25-35% of the course grade. The study provided evidence that grading student discussions motivated students to increase the number of weekly messages they posted. Weekly messages posted by

11

Tradução livre: O local do estudo foi uma universidade particular cristã, localizada em uma área urbana do sudeste da Virgínia. O número total de matrículas na universidade foi de aproximadamente 2700, o que incluiu estudantes matriculados em cursos tradicionais, ministrados no campus, bem como aqueles cursos ministrados à distância. Todos os participantes do presente estudo estavam matriculados em programas educacionais ou de liderança organizacional, ministrados à distância. A amostra foi de 18 cursos, 11 ministrados pela Escola de Educação e 7 cursos ministrados pela Escola de Estudos de Liderança. Os títulos dos cursos incluíam "Fundamentos da Liderança Eficaz", "Estratégia Organizacional", "Aprendizado e Motivação Humana Avançada" e "Estatística Educacional". Os alunos estavam fisicamente localizados nos EUA, na América do Sul, na Europa e na Ásia. A maioria dos estudantes (98%) eram cidadãos americanos. Embora o número de matriculados em cada curso variasse de 4 a 34, a proporção aluno-instrutor para todos os cursos não era superior a 20, devido à presença de instrutores adicionais e ao uso de grupos de discussão em pequenos grupos nos cursos maiores.

12

Tradução livre: As estratégias utilizadas para classificar as discussões variaram de instrutor para instrutor, mas normalmente incluíam critérios de classificação relacionados a um ou mais desses elementos: (1) número de mensagens postadas a cada semana, (2) número de acessos ao fórum de discussão por semana e (3) conteúdo da mensagem.

students were lowest for courses where discussions were not graded (on average less than two messages per week per student) and significantly higher for courses where discussions were graded (on average more than three messages per week per student). Interestingly, there were no significant differences in the number of weekly messages posted by instructors across the three grading strategies, suggesting that the number of messages posted by instructors each week had a negligible effect on the number of student messages (ROVAI, 2003, p. 95) ¹³ .

O objetivo foi o de estudar se os debates nos ambientes online ajudam na permanência dos estudantes em cursos à distância. Segundo o autor, elementos constitutivos dessa modalidade de formação induzem a uma necessidade de persistência por parte do aluno, mesmo que não haja uma diferença quantitativa no número de mensagens colocadas pelos tutores – a diferença é na qualidade do que está escrito.

Para cursos online, o fator mais determinante para a persistência é o incentivo de participar de debates, tanto com os professores quanto com outros estudantes:

Study results also suggest that grading incentives are needed in online courses to encourage student participation in discussion. Since effective learning at a distance requires students who are engaged in discussions with the teacher and with other students (e.g., Chickering & Ehrmann, 1999), encouraging discussions becomes an important course design consideration for online instructors. Adult students expect to earn credit for engaging in an activity that requires the expenditure of time and effort on their part. Without motivation to engage in discussions, they are less likely to take the time to contribute to discussions (ROVAI, 2003, p. 95 ¹⁴).

13

Tradução livre: Os cursos foram agrupados com base nas seguintes três estratégias de avaliação: (1) cursos em que as discussões não foram classificadas, (2) cursos em que as discussões representavam de 10-20% da nota do curso e (3) cursos em que as discussões representavam 25-35% da nota do curso. O estudo forneceu evidências de que a avaliação das discussões dos alunos motivou os alunos a aumentar o número de mensagens semanais postadas. Mensagens semanais postadas pelos alunos foram menos frequentes para os cursos em que as discussões não foram classificadas (em média menos de duas mensagens por semana por aluno) e significativamente maiores para cursos onde as discussões foram computadas (em média, mais de três mensagens por semana por aluno). Curiosamente, não houve diferenças significativas no número de mensagens semanais postadas pelos instrutores nessas três estratégias de classificação, sugerindo que o número de mensagens postadas pelos instrutores, a cada semana, teve um efeito insignificante no número de mensagens dos alunos.

14

Tradução livre: Os resultados também sugerem serem necessários incentivos graduais em cursos on-line para incentivar a participação dos alunos na discussão. O aprendizado à distância, para ser eficaz, requer que os alunos estejam envolvidos em discussões com o professor e com outros alunos (por exemplo, Chickering & Ehrmann, 1999). Discussões encorajadoras tornam-se importantes no design do curso para instrutores on-line. Os estudantes adultos esperam obter crédito por se envolver em uma atividade que exige tempo e esforço. Sem motivação para participar de discussões, é menos provável que eles se dediquem para contribuir com estas.

Na perspectiva dos adultos, percebe-se que o seu esforço e tempo – que, como já se relatou, é compartilhado em duas frentes – resultando em algum crédito, e sem essa motivação não há um estímulo para se fazer um investimento. Notemos, esse fator prepondera sobre os demais, o seu incentivo vai gerar uma maior persistência do que o incremento de outros fatores, citados pelo autor no estudo integral.

Tanto se trata de um fator que Rovai ressalta que o seu estudo possui limitações, estas geradas pela própria composição da amostra – a qual não se presta a generalizações por conta das próprias particularidades dos participantes de sua pesquisa, que pertencem a um nicho:

The ability to generalize findings beyond the present study is limited because the sample was drawn from a Christian university with a very homogenous subpopulation relative to the general postsecondary population. In particular, the integration of faith in learning may have influenced results that are not generalizable to secular universities. Additionally, all the limitations associated with *ex post facto* research designs and the use of volunteers also apply to this study. In particular, the researcher exercised no control over the courses examined. Finally, the measurement of sense of community was¹⁵ limited to a single self-report measure (ROVAI, 2003, p. 95).

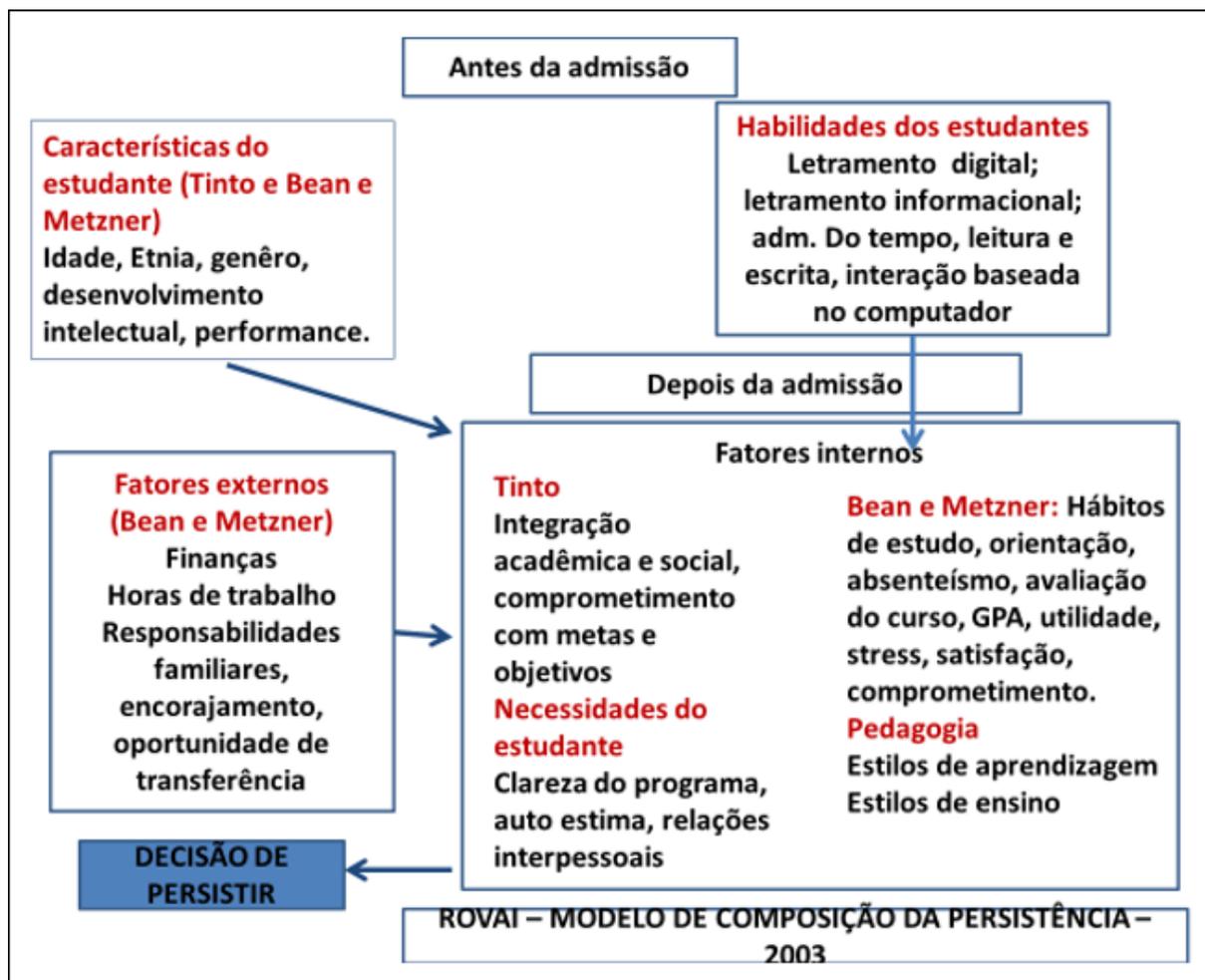
A questão de a universidade ser cristã – composta, supostamente, por menos subgrupos do que as universidades chamadas por Rovai de seculares – e de os estudantes que participaram serem voluntários também influem, afora não haver um grupo de controle e o uso da autodeclaração também cumprir um papel na abrangência do estudo – uma vez que muitas vezes há uma diferença entre os conceitos “nativos” e os do pesquisador (GUIMARÃES, 2003).

De maneira sistemática novamente, Ramos promove uma organização dos fatores levantados por outros autores na interlocução com os levantamentos de Rovai. Essa dinâmica é explicitada na Figura 2:

FIGURA 2: MODELO DE COMPOSIÇÃO DE PERSISTÊNCIA DE ROVAI

15

Tradução livre: A capacidade de generalizar as descobertas para além do presente estudo é limitada, porque a amostra foi retirada de uma universidade cristã com uma subpopulação muito homogênea em relação à população geral universitária. Em particular, a integração da fé na aprendizagem pode ter influenciado resultados não generalizáveis para as universidades seculares. Além disso, há todas as limitações associadas a projetos de pesquisa *ex post facto* e o uso de voluntários. Em particular, o pesquisador não exerceu nenhum controle sobre os cursos examinados. Finalmente, a medida do senso de comunidade foi limitada a uma única medida: relato.



Fonte: adaptado de Ramos (2011)

Há, portanto, eixos antes-depois e externo-interno, com a convergência dos fatores pré-admissionais especialmente sobre os fatores internos e admissionais. Dessa composição ocorrida no referido sentido vai resultar a decisão de persistir.

Após essa revisão, é possível partir para as ideias de Wilsa Ramos que, em um texto compartilhado com Cíntia Inês Boll, define a persistência como:

A persistência é um processo psicológico ativo no qual os estudantes tomam o controle da sua situação acadêmica, **adquirindo novas habilidades** para **superar as dificuldades** e dar continuidade aos estudos. É um esforço psicológico, atitudinal e comportamental de resposta ao curso. A persistência é movida pelo desejo dos estudantes em participar continuamente em seus programas educacionais e **concluir seus cursos e processos formativos**, atingindo os seus objetivos educacionais de obter o diploma. (Müller, 2008). Esse estado traduz uma vontade de **continuar a sua aprendizagem atual** (Shin, 2003). Considerando que o curso evolui a cada novo período e apresenta novos desafios aos estudantes, a persistência é um **esforço contínuo** que se modifica junto com o curso. Portanto, a persistência é uma

variável emocional que determina o sucesso ou o fracasso do estudante no ambiente [...] (RAMOS, BOLL, 2018, p. 124).

Em outro momento, Ramos, dessa vez acompanhada por Bicalho e também por de Sousa, define a persistência da seguinte maneira, adicionando algumas poucas dimensões não presentes na primeira formulação:

Conceitualmente, a persistência é um **esforço psicológico, atitudinal e comportamental** de resposta ao curso. Para alguns autores, a persistência pode ser o estado em que estudantes desejam **participar continuamente** em seus programas educacionais e concluir seus cursos, processos, atingindo objetivos educacionais de obter o diploma (Müller, 2008). Persistir é uma decisão de continuar no curso e que depende das **experiências de cada um, situadas no tempo e espaço** (RAMOS, BICALHO, DE SOUSA, 2015, p. 2) [grifos nossos].

Por se tratar de um processo psicológico ativo, há a aquisição de novas habilidades de maneira contínua (devido às próprias dificuldades de seu curso), o que se reflete em atitudes e em comportamentos, que precisam se tornar constantes para encetar a persistência. Mas, para além dessa questão do contato imediato com a instituição, é preciso se levar em conta as experiências prévias dos alunos, que facilitam ou o que dificultam – por vezes inviabilizam – o manutenção desse esforço. Considerar também essa faceta revela uma experiência particular e que é capaz de revelar um fragmento do que é estar vinculado à instituição investigada. Assim, abordaram-se os alunos que afirmaram *quase* evadir da instituição UFRGS, mas que permaneceram a ela vinculados e relatam as habilidades adquiridas e a sua motivação moral para seguir diante das dificuldades financeiras e/ou epistemológicas e/ou relacionais.

Uma vez reconstruído o estado da arte das pesquisas e modelos sobre a evasão e a persistência, e que nos permitiram conceituar esse fenômeno, é possível, agora, avançar para as duas perspectivas teóricas que nos permitirão uma entrada singular neste debate. Isto é, trata-se de apresentar as linhas gerais da Teoria das Representações Sociais e da Sociologia da Moral, com intuito de fundamentar teoricamente nossa proposta de compreender o papel da dimensão moral nas trajetórias de evasão e persistência.

2.2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais remete a uma discussão filosófica – sobre a percepção e a própria existência do real – que é também sociológica e cognitiva (SÁ, 1996,

DE SOUSA, MOREIRA, 2005). Com Durkheim, o fator social começou a estar mais presente na explicação do comportamento humano, e o conceito de Representações Coletivas se revelou particularmente importante, na medida em que estas são apresentadas como o substrato comum do pensamento de uma sociedade. Serge Moscovici utiliza as Representações Coletivas durkheimianas como base para seu clássico conceito de Representações Sociais: se as primeiras são gestadas por uma sociedade inteira, as segundas se ligam a grupos de pertença mais reduzidos, o que permite que o comportamento de um indivíduo seja compreendido de acordo com as representações sociais já cristalizadas. Assim, a partir das Representações Sociais, um indivíduo constrói e reconstrói o real (DE SOUSA, MOREIRA, 2005), pois tece interpretações sobre o mundo utilizando como parâmetros as representações sociais atuais. Analisa, assim, comportamentos e situações com base nesses saberes prévios, que servem como ponto de partida para tecer juízos de fato.

Basicamente, representações são tentativas de duplicatas¹⁶ imagético-semânticas de algum referente. Elas partem da pressuposição de que existe uma separação possível entre a mente (o perceptor) e o mundo externo (o referente), seja este físico ou imagético. Em outra linguagem, são processamentos da mente após a decodificação de algum estímulo mediante os sentidos:

O conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões – a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental – a representação do “real” na consciência (DA SILVA, 2000, p. 6).

A representação externa, aquela intencional, é uma dimensão que escapa ao escopo de nossa revisão, pois a interna é a vertente que desemboca na Teoria das Representações

16

A palavra “duplicata” provém do latim DUPLICARE, “dobrar, multiplicar por dois”. A palavra é bastante utilizada em gestões burocráticas, por se constituir na cópia de algum documento para que os envolvidos em alguma negociação possuam acesso integral às regras do acordo. No caso desse estudo, um referente pode possuir mais de uma representação referente a ele, todas buscando aproximar-se o máximo possível do referente. Um exemplo pode ser dado, por exemplo, nas representações sobre o que seria o armamento da população civil (o referente). As várias representações (formulações) sobre esse referente desembocam em julgamentos de sua necessidade ou não. Cada uma dessas representações, no entanto, se pensa como a mais bem pensada, ou seja, a mais próxima ou a menos distante do referente original.

Sociais. O caminho do desenvolvimento entre elas implica, ainda, a teoria genealógica de Foucault baseada na ideia de representação antiga-moderna, e a sociologia do conhecimento durkheimiana.

Em sua perspectiva genealógica, Foucault (2016) aponta para a existência de uma representação antiga-moderna em seus estudos, que é espontânea e não científica. O autor a expõe a partir da metáfora de um quadro pintado na era moderna:

No capítulo Las Meninas, Foucault procura explicar, através de uma análise interpretativa minuciosa da pintura de Velásquez, o estabelecimento, ao longo da idade clássica, de uma espécie de incompatibilidade entre a visibilidade do representante e do representado, os quais não se podem mostrar ao mesmo tempo. Isso porque, analisada no nível arqueológico, a época clássica apresenta um tipo de pensamento situado inteiramente no nível da representação, no qual não há uma diferença de nível entre sujeito e objeto no pensamento. O sujeito é mais uma representação e a representação ainda não é objeto (DE CARVALHO, 2003, p. 119).

O quadro artístico é, em si, uma tentativa de duplicata da situação testemunhada pelo pintor. Foucault analisa essa representação a partir da própria presença do pintor na obra: há uma pressuposição de um expectador – o que não ocorria na perspectiva antiga, na qual não se “teorizava” nem o observador e muito menos o pintor. Já na pintura de Velásquez, o observador e o pintor estão presentes no quadro, algo inédito até então na história da arte. Esse movimento problematiza a existência da representação para além de mostrar a situação em si. Mas é de se ressaltar que não é, ainda, uma observação científica, é uma problematização de primeira ordem sobre o conhecimento, denominado como representacionalismo por conta de um certo caráter ingênuo:

Representacionalismo é a crença na distinção ontológica entre as representações e aquilo que pretendem representar; em particular, o que é representado é considerado independente de todas as práticas de representação (BARAD, 2008, p. 123).

Da Silva (2018, p. 31) afirma que essa ideia de representação estava completamente ligada a uma noção de identidade, que era essencialista: “a ideia de representação também é problematizada na sua capacidade de mediar o conhecimento”. Essa seria a base para a crítica posterior, embora Durkheim tenha de certa maneira a criticado quando a utilizou para estudar grupos.

Baseado nos sucessos obtidos por psicólogos na sua área (DE PAULA, 2012), Durkheim foi o primeiro a utilizar as representações para a pesquisa social, (DE SOUSA,

MOREIRA, 2005), denominando-as de “coletivas” para as diferenciar daquelas da psicologia, as individuais (DE PAULA, 2012). É uma perspectiva holística, pois lida com a sociedade como um todo naquilo que é compartilhado pelos seus membros, as representações coletivas. As representações que não são compartilhadas pelos indivíduos são chamadas de representações individuais, e não são sociais, mas psicológicas: “As representações que são a trama dessa vida, originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 2007, p. 33). Um último ponto relevante na categoria durkheimiana de representações coletivas é que elas são criadas coletivamente, a partir de um processo de efervescência: as representações coletivas de uma dada coletividade são colocadas em dúvida por acontecimentos, e o que se sucede é um processo de deliberação espontâneo, no qual há violência envolvida. As novas representações, portanto, têm uma origem histórica, mas essa temporalidade é “esquecida” por adquirir um caráter sagrado intocável. É importante ressaltar que é esse caráter sagrado que confere o bem e o dever das representações coletivas, que se tornam as mais elevadas e que, por isso, são compartilhadas por uma sociedade inteira. Durkheim, então, passa do estudo da consciência coletiva – a morfologia social – para as representações coletivas – que é o simbolismo que funda a realidade social, movimento esse apreciável desde *O Suicídio* (PINHEIRO FILHO, 2004). Essa passagem envolve a “[...] substituição da epistemologia kantiana por uma sociologia do conhecimento” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 139).

Expandido um pouco o espectro da análise teórica, mas sem entrar em detalhes, afirma-se que o conceito de representações coletivas – o que Durkheim operacionaliza em suas pesquisas – caiu um pouco em desuso por um bom período de tempo após a sua formulação. Ele foi revivido por uma escola historiográfica dos *Annales*, que se utilizou desse conceito em diversos de seus trabalhos (MOSCOVICI, JODELET, 2001). É importante ressaltar que do tronco durkheimiano parte uma outra vertente teórica sobre as representações, que fundamentam o conceito de representações de Chartier. Essas representações de Chartier diferem das Moscovicitas por possuírem caráter fixo para seus grupos (CHARTIER, 1991). Outros grupos não a conseguem decodificar: Moscovici, para além de enxergar esse erro de decodificação – em desacordo com a intencionalidade original – também enxerga a interpretação inusitada que se segue da falta de domínio desses códigos.

Com o passar do tempo, a perspectiva holística foi perdendo o seu potencial explicativo, por conta da própria natureza das sociedades mais atuais. A percepção anterior de uma maior uniformidade foi dando lugar a uma noção de multiplicidade:

[...] a extensão explicativa do conceito de representações coletivas à sociedade ocidental da época em que foi proposto (início do século passado) poderia parecer suficiente, dada a ainda relativa integridade das religiões e de outros sistemas unificadores. Entretanto, nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações, se impõem ao exame sob uma perspectiva psicossociológica (DE SOUSA, MOREIRA, 2005, p. 93).

Se as representações coletivas são uniformes e são facilmente distinguíveis das representações individuais (alvos da psicologia), a profusão de grupos menores colocou um impasse para essa abordagem. Isso porque há mais representações que circulam por conta dos meios de comunicação de massa e as diferenças entre os indivíduos ficam maiores, não limitadas à dualidade durkheimiana. As Representações Sociais não são compartilhadas por todo o tecido social, o foco é nos grupos menores:

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não familiar, com suas consequentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetificação são, pois, maneiras de se lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2011, p. 78).

A definição de representação social desenvolvida por Moscovici é central para a presente análise, pois nos permite delimitar a forma sob a qual apreenderemos a dimensão moral presente nos documentos institucionais e que compõem o conjunto de motivações dos alunos. Conforme explicitaremos mais abaixo, tomaremos para a investigação a dimensão moral sob a forma representacional, com a proposição do conceito de representação social moral. Antes de propor esse último passo, que supõe também a discussão sobre a sociologia da moral, cabe nos determos um pouco mais sobre o sentido exato da definição que tomamos como referência:

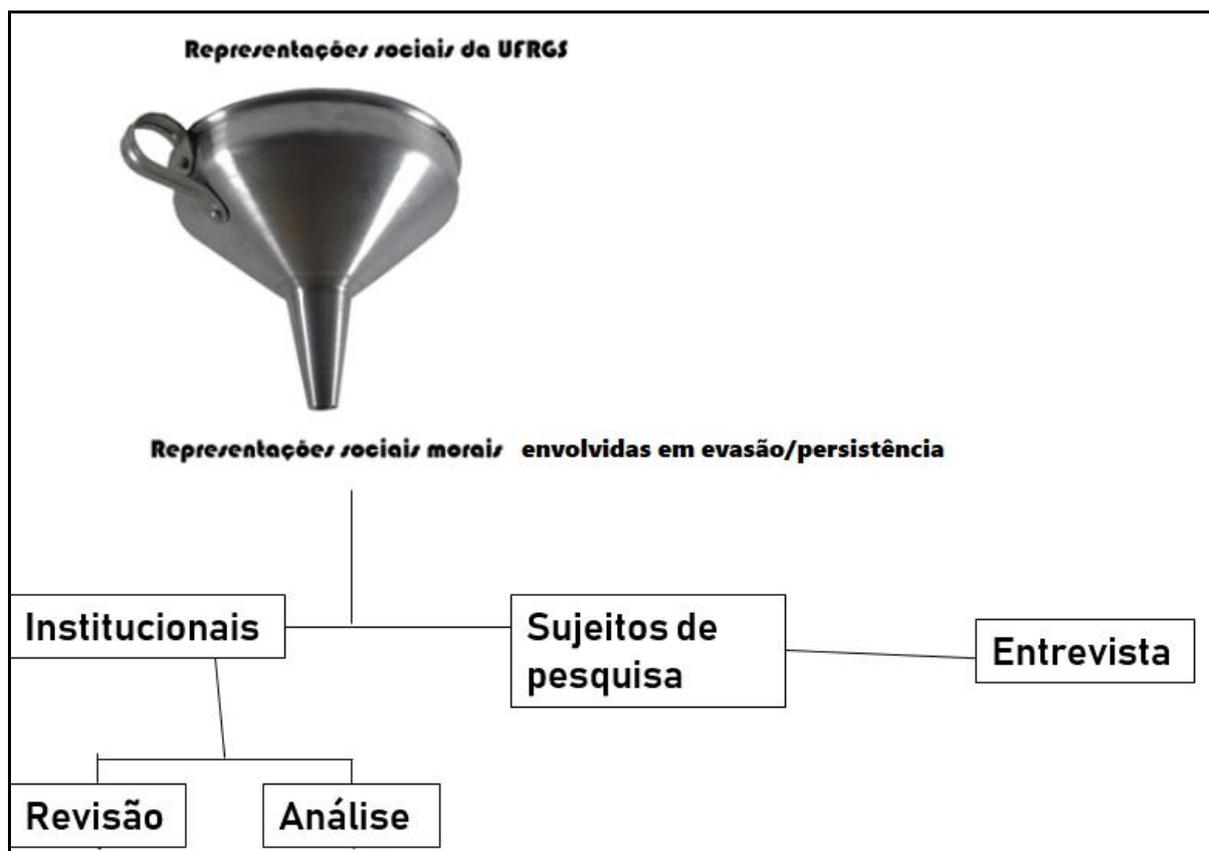
As representações sociais são entidades quase tangíveis. Circulam, se cruzam e se cristalizam sem cessar em nosso universo cotidiano através de uma palavra, um gesto, um encontro. A maior parte das relações sociais estreitas, dos objetos produzidos ou consumidos, das comunicações trocadas estão impregnadas delas. Sabemos que correspondem, por uma parte, à substância

simbólica que entra em sua elaboração e, por outra, a prática que produz dita substância, assim como a ciência e os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 2011, p. 27).

As Representações Sociais são, portanto, fragmentos simbólicos que se pretendem duplicatas – no sentido de cópias, “clones” – de referentes e que servem como modalidades de conhecimento prático que buscam transformar o não-familiar em familiar. O familiar, nesse caso, é a normalidade: quando uma expectativa é atendida e prescrição está cumprida; por seu turno, o não familiar causa o desconforto por estar fora da prescrição e da normalidade.

Aproximando-se do campo de investigação, desde já se postula que o ambiente da UFRGS, assim como o de qualquer outro meio social, é povoado por muitas Representações Sociais em circulação. Avançando um pouco mais, conforme teremos ocasião de indicar quando da análise dos dados, essas representações, em sua dimensão moral, povoam o ambiente no qual insere-se o aluno de graduação desde o momento que ingressa na universidade e, a partir das dinâmicas específicas de sua interação com a instituição e com os demais atores desse meio, reforçam seu sentimento de pertencimento ou colocam dificuldades, que desembocam ou na evasão ou na persistência na instituição. As representações sociais da instituição foram investigadas por revisão bibliográfica (da história da instituição) e por análise documental (de regimentos, normas e outros escritos) e dos alunos evadidos e persistentes (por entrevista). Esse movimento está descrito na figura 3, que apresenta o esquema dessa articulação, ilustrando o modo como foram construídos os dados sobre as representações sociais da universidade (pela revisão bibliográfica e pela pesquisa documental) para compreender como, nas narrativas dos entrevistados, essas representações se manifestavam ou não.

FIGURA 3: ESQUEMA TEÓRICO



Fonte: autoria própria

Para finalizar essa operacionalização, devemos avançar na construção do conceito de representações sociais morais. Cumpre ressaltar que, usualmente, a faceta durkheimiana das Representações Sociais ressaltada é a da sua sociologia do conhecimento, pois foi precisamente o conceito de representações coletivas que foi ressignificado para o conceito de representações sociais. A Teoria das Representações Sociais, contudo, é aberta o suficiente para acomodar outros conceitos como raça, gênero, política, bem como o de moralidade. Para tanto, vamos proceder a uma breve caracterização do sentido mediante o qual compreendemos a ideia de moralidade, a partir de nossa filiação à perspectiva da sociologia da moral de matriz durkheimiana, que fornecerá a última parte do corpus teórico-conceitual que embasou esta pesquisa.

2.3 – SOCIOLOGIA DA MORAL

A Sociologia da Moral é uma espécie de “descendente” da já tradicional filosofia moral e ética. Contudo, assume outras preocupações – entre elas a de construir uma unidade de análise que abarque um corpo evidencial. Portanto, além dessa primeira distinção entre

sociologia x filosofia (DURKHEIM, 2007, OLIVEIRA, WEISS, 2011), é preciso distinguir também entre ética e moral, para haver uma clareza na produção dos dados.

O filósofo clássico grego Aristóteles (384-322 a.C.) já alocava a ética dentro das ciências ditas como práticas. Essa classificação integra um sistema de saberes pensado pelo filósofo, tal como descrito por Bolognesi (2002, p. 68):

Aristóteles divide as ciências e as formas de conhecimento em três classes: 1º) ciências teóricas; 2º) ciências práticas; 3º) ciências poéticas. As primeiras têm por objeto o saber e a verdade e se materializam na matemática, na física e na metafísica. *As segundas estudam as ações elas mesmas e se ligam à práxis.* Destas, participam a ética, a política e a economia. As poéticas têm por objeto a produção de uma obra, a criação de algo, ou seja, a realização da passagem do ser em potência ao ser em ato, fazendo confluír a matéria e a forma. As teóricas teriam a lógica como instrumento de trabalho, por intermédio da indução e do silogismo; as ciências práticas fundam-se na virtude e as poéticas, no fazer. Todas, entretanto, fazem uso do reto raciocínio. Há, evidentemente, uma hierarquização entre as diversas ciências, correspondentes a formas específicas de se alcançar a verdade [grifos nossos].

Ou seja, a ética/moral é uma questão muito antiga e, por ser uma dimensão prática dos saberes, responsabiliza-se por estudar as ações humanas e por torná-las as mais virtuosas – porque corretas – possível. Nessa busca, é possível optar-se por transcender completamente aos saberes já existentes, almejando a essência universal, ou se opta por conhecer os diferentes saberes já existentes – daí a etimologia da palavra remeter ao latim *morales*, relativo aos costumes (esses chamados de *mores*)¹⁷ – focando naquilo que os filósofos chamam de contingência. É nessa primeira escolha que reside a principal diferença entre a moral e a ética:

[...] doutrinas morais são sistematizações de algum conjunto de valores, princípios e normas concretos [...]. As teorias éticas, diferentemente das morais concretas, não buscam de modo imediato responder a perguntas como “o que devemos fazer?” ou “de que modo deveria organizar-se uma boa sociedade?” e sim a estas outras: “por que existe moral?” [...]. As doutrinas morais se oferecem como orientação imediata para a vida moral das pessoas, ao passo que as teorias éticas pretendem antes dar conta do fenômeno da moralidade em geral (CORTINA, 2005, p. 51).

17

<https://www.significados.com.br/moral/>

Dessa maneira, a ética busca o dever-ser universal, incontestável e atemporal. Já a moral é como se fosse uma resposta para essas perguntas abstratas, respondidas pelas culturas e pelos indivíduos e compartilhadas entre eles. Mas existe uma relação bastante evidente entre os dois: as morais se pensam, cada uma, como éticas, ou o mais próximo da ética; e a ética se pretende como uma “metamoral”, porque conhece as morais e vai além delas.

Essa dualidade, em certa medida, foi “reaproveitada” por Durkheim para traçar a diferença entre a filosofia e a nascente sociologia. Do ponto de vista deste fundador, a filosofia estaria na busca dessa transcendência abstrata, o “dever ser” (a ética), enquanto a sociologia, por se fundar nos fatos sociais, estaria em busca daquilo que a moral “é”, isto é, enquanto algo socialmente dado (DURKHEIM, 2007). No sentido mais técnico que faz menção à filosofia moral, o “ser” supõe uma dimensão factual, um juízo de fato sobre a realidade; portanto, a sociologia da moral investiga a moral enquanto socialmente constituída, que pode atuar ao lado de outras disciplinas na compreensão desse fenômeno: “A moral, como um tópico de investigação nas ciências sociais, envolve as áreas da psicologia (do desenvolvimento e social), sociologia, antropologia, neurociências e economia” (HITLIN, 2015, p. 28). Ou seja, por conta de o julgamento envolver valores, compartilhados culturais e as vezes singularidades biológicas, o estudo da moral acaba sendo uma área muito ampla e com a qual muitas perspectivas podem colaborar.

Grosso modo, a Sociologia da Moral é uma *perspectiva de estudo* dentro da disciplina sociologia que concebe a moral enquanto fenômeno investigável por meio de evidências. Trata-se de uma área relativamente nova, ainda não plenamente consolidada, ainda que se tratasse de um tema presente na obra dos autores clássicos. (VANDENBERGHE, 2015). O estudo moral “sumiu” na segunda metade do século XX (HITLIN, 2015, VANDENBERGHE, 2015) em detrimento de outras áreas que se tornaram mais populares.

Mais recentemente tem havido um movimento de constante aproximação na direção dessa temática que, segundo Vandenberghe (2015) está fortemente presente mesmo na obra de autores que não se situam imediatamente como parte das discussões sobre sociologia da moral: Honneth, Boltansky, Thevenot, MacIntyre, Taylor, Walzer, Bhaskar, Archer, são apenas algumas das referências que escrevem sobre o tema da moral. Essa abordagem vem sendo institucionalizada academicamente, dentre outros, com a) o “Handbook of Moral Sociology” e com b) a criação de um Grupo de Trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (VANDENBERGHE, 2015), c) o *Centre de Recherche Sens, Éthique, Société*, na Université Paris V (criada em 1995), d) a seção

Altruism, Morality and Social Solidarity, da American Sociological Association (em 2011) e d) obras individuais ou coletivas (WEISS, 2015).

Dentre essas muitas perspectivas possíveis, a adotada para a tese foi aquela de matriz durkheimiana, que nos fornecerá conceitos metodologicamente importantes para a análise empírica. Isto é, partindo da teoria durkheimiana, podemos falar da moral enquanto fenômeno socialmente *constituído* e, ao mesmo tempo, socialmente *constitutivo*, na medida em que é crucial na conformação da ação dos sujeitos e na dinâmica da vida coletiva. O movimento proposto é o de conhecer a perspectiva durkheimiana sobre o conceito de sociedade, depois o de sociologia para, por fim, aportar à sociologia da moral como ramo da sociologia. Mas antes é necessário buscar o axioma, que é o conceito de sociedade do qual essa teoria parte. O importante, nesse caso, é o conceito de sociedade para o próprio Durkheim:

[...] a sociedade é coisa diversa; é antes de tudo um conjunto de ideias, de crenças, de sentimentos de todas as espécies, que se realizam pelos indivíduos; e, no primeiro escalão dessas ideias, se encontra o ideal moral que é a sua principal razão de ser (DURKHEIM, 2007, p. 74).

Ou seja, há uma profusão de ideias, crenças e sentimentos, os quais os indivíduos reproduzem. Poderia se acrescentar a esses elementos, ainda, as representações coletivas e individuais, que circulam e se cristalizam nos indivíduos, como veremos adiante. Essa compreensão antecede à da própria sociologia da moral:

No contexto da escola durkheimiana, a sociologia é uma disciplina científica geral, dividida em várias subáreas, que focam temas específicos e aplicam o mesmo método, aquele apresentado em “Les Règles de la Méthode Sociologique” (ROSATI, WEISS, 2015, p. 122).

A sociologia da moral é, assim, um dos ramos da sociologia, e propõe que a moral seja entendida enquanto um tipo especial de fato social, isto é, como algo construído socialmente e que é internalizado pelos sujeitos e, assim, passa constituir parte importante de sua subjetivada, operando como parâmetro norteador de sua ação (DURHEIM, 2007, p.6). Ou seja, na perspectiva adotada, a moral é constituída de princípios que servem de parâmetro para que uma sociedade (e seus indivíduos) julgue determinadas condutas e princípios como aceitável ou como condenável (DURKHEIM, 2007). No trecho a seguir encontramos uma definição que nos permite uma primeira aproximação sobre o modo como o autor entende a

moralidade como uma criação social que é constitutiva dos sujeitos e, por essa razão, aparece a eles como uma forma de regramento da conduta:

Uma moral é sempre obra de um grupo e só poderá funcionar se esse grupo a proteger com sua autoridade. Ela é feita de regras que comandam os indivíduos, que os obrigam a agir de uma determinada maneira, que impõem limites a suas inclinações os impedem de ir mais longe (DURKHEIM, 1983, p. 12).

Grosso modo, compreender o fenômeno moral a partir dessa lógica supõe entender que, para Durkheim, a moralidade é constituída por uma dupla dimensão, isto é, o “bem” e o “dever”, que correspondem, respectivamente aos ideais criados por um determinado grupo e que aparecem ao sujeito como algo desejável, e às regras, que são a tradução em formato imperativo dos ideais morais, que visam garantir a padronização da ação dos sujeitos em uma direção compatível. Isto é, cada valor, cada ideal moral, tende a ser traduzido a partir de uma pluralidade de regras, que se apresentam como a face mais coercitiva do valor moral.

Apenas a título de exemplo, para ilustrar esse argumento a partir do universo moral discutido nesta tese, podemos afirmar que o ideal moral da “excelência”, aqui expresso sob a forma de uma representação social moral, está atrelado a outro ideal moral, qual seja, o de que conhecimento deve servir ao bem comum que, por sua vez, supõe uma certa noção de justiça social como fundamento de toda ação moralmente aceitável. Podemos dizer, então, que essas considerações expressam aquilo que é considerado *bom e desejável* por parte da instituição que, por seu turno, para garantir que a formação por ela provida caminhe nessa direção, traduz esse valor em uma série de *regras* destinadas a incentivar ações consoantes a esse princípio e coibir ou mesmo punir aquelas que caminhem na direção contrária. Nesse sentido, podemos pensar os critérios de avaliação e frequência, bem como mecanismos que preveem o desligamento de estudantes em determinadas circunstâncias, como expressões regulatórias de um ideal ou valor moral que é, por seu turno, expresso como representação social moral nos documentos oficiais da instituição.

Do ponto de vista dos sujeitos, essa teoria afirma que quanto mais os sujeitos compartilham com os valores do grupo, tanto mais esses valores aparecem sob a égide da desejabilidade e, ao contrário, quanto menor a adesão subjetiva a esses princípios, tanto mais fortemente serão percebidos como regras – em muitos casos, como regras destituídas de valor moral, restando apenas a dimensão coercitiva, cujo cumprimento se dá não pelo reconhecimento de sua validade, mas para evitar a punição decorrente de seu

descumprimento. Ainda com relação ao caso que nos concerne, o que se espera demonstrar é que quando os valores da universidade não são compartilhados pelos sujeitos, a regra se faz sentir de forma mais pesada e, quando o ônus de seu cumprimento é maior do que os benefícios aportados pela permanência na instituição, o laço que vincula o sujeito à instituição torna-se mais frágil e é mais facilmente rompido.

Em suma, a moral é composta por um conjunto de ideais cristalizados sob a forma de regras que estas não são apenas regulatórias, mas também são constitutivas das ações, da ordem e da mudança social (VANDENBERGHE, 2015, p. 66). Vejamos mais de perto essas dimensões, a começar pelo dever:

Durkheim considera o dever como o aspecto mais externo de qualquer fato moral, uma vez que, em quase todas as circunstâncias, a moralidade toma a forma de um imperativo, uma regra. Aquilo que é moral, é obrigatório, não é opcional. É o que um indivíduo precisa fazer em uma circunstância específica; é um “dever” (ROSATI, WEISS, 2015, p. 116).

A moral, portanto, possui uma dimensão que é a da obrigatoriedade: independente da opção individual, a moral segue como sendo verdadeira para o grupo ou instituição e a sua violação implica estranhamento ou mesmo punição por parte do grupo. No caso da universidade, há a descrição detalhada e jurídica de como esse dever se estabelece e como deve ser seguido pela instituição, pelos servidores, pelos professores e pelos alunos, independente da concordância ou não com a prescrição. Essa dimensão é importante para esta investigação, na medida em que sugere que a moral predominante na universidade aparece com caráter impositivo aos sujeitos, e a não-adequação ou não concordância com os seus princípios pode ser percebida como uma falta, produzindo sanções de diversas ordens que, o caso dos discentes, podem culminar com o desligamento. Na perspectiva de Durkheim, a dimensão da obrigatoriedade é considerada insuficiente, por não ser capaz de mobilizar a ação dos sujeitos, isto é, ele postula que a ação humana precisa de algo que a motive. Nesse sentido, a moral precisa também ser considerada um bem:

O segundo elemento, o bem, é apresentado de modo a estabelecer um contraponto à filosofia kantiana, enfatizando que a moral nunca é puramente uma obrigação. Para Durkheim, não somos puramente razão; assim, uma moral Kantiana seria uma moral para anjos, não para seres humanos, pois agimos apenas quando sentimos algo – se somos compelidos a fazê-lo, seja por medo ou por atração. Como uma ação por medo da punição está excluída da definição de moral, supõe-se que um princípio moral deva ser desejado pelo indivíduo, considerado algo bom e certo. Nesse sentido, um princípio moral expressa, mais que um mandamento, uma ideia persuasiva para o

indivíduo, por acreditar que seguir a regra é também fazer a coisa certa, é fazer o bem (ROSATI, WEISS, 2015, p. 117).

Esses dois parâmetros servem para se analisar os fenômenos considerados morais. Partindo do princípio de que a moral é composta por regras, o indivíduo que a elas está submetido estabelece uma relação com seu cumprimento. Quando uma norma é desejada, a relação é de bem, uma vez que há uma concordância e fica justificado o esforço em segui-la. A análise dos dados levará em conta essas duas faces: as normativas institucionais aparecem aos alunos da graduação da UFRGS como um dever, mas será que figuram como um bem? A hipótese que constituiu o ponto de partida, e que julgamos corroborada pelos dados, foi justamente a que quando a moral é também um bem para o aluno – valor interiorizado seja *a priori*, seja após o ingresso – há maior chance de persistência.

Mas, se por um lado, a moral é o fundamento de toda a organização e interação social (HITLIN, 2015), por outro, para se estudar qualquer objeto a partir dessa perspectiva, é preciso que, antes, se defina a *unidade de análise* dessa teoria. Uma vez demarcados os fenômenos que possam ser percebidos como morais, torna-se possível criar uma relação de explicação coerente (DURKHEIM, 2007). Assim, na perspectiva seguida, o fenômeno moral é aquele que se manifesta quando o ser humano julga e age segundo parâmetros estabelecidos culturalmente – por compartilhamento de significados – do que é certo e do que é errado e do que é obrigação moral, doando sentido ao mundo mediante dessas “lentes” (HITLIN, 2015, p. 30).

Uma sociologia da moral estuda esses fenômenos quando abrange a formação de “[...] crenças, sua relativa imutabilidade ou as circunstâncias em que elas mudam, sua influência sobre a ação e sua reconstrução retrospectiva frente a respostas invalidadoras ou pressões sociais” (HITLIN, 2015, p. 32). Essa sociologia busca conteúdos: sentidos tácitos e sentidos explícitos traduzidos em normas e valores que ditam o padrão de julgar e agir de seus membros (HITLIN, 2015). Um desses padrões socialmente compartilhados, sem dúvida, é o do papel a ser cumprido pela universidade. Isso pode ser mostrado por alguns trechos colhidos em materiais de diferentes fontes:

Ninguém mais duvida do mérito que a educação de boa qualidade e o cumprimento dos estudos formais efetivamente têm no imaginário do cidadão, no mundo do trabalho e das relações sociais, ou melhor, em todos os aspectos da sociedade (FREITAS, 2009, p. 248).

A palavra “mérito” demonstra a atribuição de um valor positivo. Em um outro texto, também é afirmado que: “O papel da universidade, considerada como produtora de conhecimento mais elaborado, deve também assumir um compromisso mais social, corroborando para que a liberdade do sujeito aprendiz encontre novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas por nossa era” (SANTOS, SATO, 2006, p. 32). Estes são apenas exemplos de representações que circulam socialmente e que se pronunciam sobre a finalidade da instituição.

Avançando mais na discussão, cabe agora introduzir uma segunda dimensão analítica que será aqui mobilizada, referente aos diferentes níveis de produção da moralidade e que, por sua vez, está inserida na ideia de que os vínculos sociais são um elemento vital para a constituição da moralidade. Aliás, em seu livro *A Educação Moral*, Durkheim (2008) afirma que a constituição de uma vida plenamente moral depende daquilo a que o autor chama de “espírito de adesão ao grupo”; trocando em miúdos, isso quer dizer que se a moral é considerada um valor desejado pelo grupo, o sujeito só será capaz de partilhar desses valores e também os considerará um bem se ele também sentir-se pertencendo ao grupo. Há uma certa equivalência entre o *pertencimento ao grupo* e a *adesão aos valores do grupo*, de modo que, para o autor, a participação de uma coletividade é, em si mesma, uma dimensão moral. Trata-se de uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a moralidade.

Necessária porque, sem isso, não há um elo de ligação entre o sujeito e os valores que expressam aquilo que é considerado o mais importante para o grupo; não é suficiente porque o prazer no contato com os membros do grupo não garante que haja adesão, por parte do sujeito, aos valores que ali circulam. No caso que aqui investigamos, isso implica dizer que a percepção de acolhimento por parte da Universidade – seja em sua faceta mais oficial, seja por parte de seus pares – é um elemento importante para o desejo do sujeito de permanecer na instituição; porém, esse circuito só se torna completo se suas representações morais forem ao menos compatíveis com aquelas que circulam na instituição. Ademais, um dos argumentos a ser desenvolvida por ocasião das considerações práticas indica a importância dos mecanismos de acolhimento e produção de vínculo para tornar os ingressantes mais receptivos aos valores centrais da instituição o que, segundo acreditamos, poderia incidir positivamente na diminuição dos índices de evasão.

Para efeitos de operacionalização conceitual, tomaremos essa discussão a partir da atualização operada por Serge Paugam (2017) que, partindo da discussão tecida por Durkheim em diferentes obras, propôs o conceito de *vínculo social*, entendido como conexão entre sujeitos a partir de laços afetivos produzidos. Segundo Paugam, o vínculo é um elemen-

to vital para o pleno desenvolvimento do sujeito humano, e é produzido em situações de interação vivenciadas como sendo prazerosas, que trazem um aporte de força ao sujeito, sobretudo nos momentos mais difíceis, e que constitui o elo de mediação entre indivíduo e grupo. Nesse sentido, tomaremos a existência e a qualidade dos vínculos sociais, expressos na fala dos entrevistados, como indicadores morais atuando em favor da evasão ou da persistência.

É possível, agora, caminhar na direção dos níveis de produção de moralidade, que nos levam a uma aproximação com a teoria das representações sociais e, finalmente, viabilizam a proposição do conceito de *representações sociais morais*.

Na teoria durkheimiana, aquilo que entendemos como social é, na verdade, uma teia com múltiplas interações organizadas em torno de diferentes núcleos de produção de sentido e também de valores. Em última análise, podemos dizer que há tantas “fontes” da moralidade quanto há grupos sociais. Contudo, o autor concebeu também a existência de uma espécie de hierarquia, que convida a pensar os diferentes graus de abrangência e de validação. A mais ampla é a que podemos chamar de “fonte societal, que dá origem às representações coletivas em sentido estrito, que embasam o direito e o estado, cujo compartilhamento é esperado em todo o tecido social, ao menos nos limites de um Estado-Nação. No outro extremo, existem as representações próprias de cada indivíduo, estas completamente não compartilhadas. Entre aquilo que é generalizado e o que é individualizado estão o que o autor chama de grupos intermediários ou secundários, próprios das sociedades extensas e marcadas pela divisão do trabalho social:

Isso porque em sociedades bastante amplas, observa-se a presença dos grupos secundários (instituições religiosas, agrupamentos profissionais, clubes etc.), aos quais o indivíduo encontra-se vinculado de maneira mais efetiva. Concebidos por Durkheim como esferas absolutamente necessárias ao funcionamento das grandes sociedades, esses grupos secundários também podem representar uma ameaça ao indivíduo, se puderem gozar de autonomia suficiente para impor seus valores e para controlar o indivíduo, como se a sociedade nada mais fosse do que um agrupamento de pequenas comunidades.[...] Desse modo, as coisas funcionariam como se cada grupo secundário fosse uma sociedade autônoma, isto é, uma pequena comunidade como as sociedades mais antigas. Com uma grande diferença: se as comunidades eram autossuficientes, o mesmo não ocorre com essas pequenas sociedades organizadas dentro da sociedade mais ampla, uma vez que a intensificação da divisão do trabalho social tornou necessária a interdependência entre os grupos, não importando o grau de divergência existente (WEISS, 2011, p.62 e 63)

Nesse caso, os grupos intermediários tecem valores próprios, que podem ou não entrar em conflito com a sociedade mais ampla. Vale ressaltar que nas sociedades modernas, é perfeitamente legítimo pertencer a vários grupos intermediários simultaneamente. Note-se que essa formulação corresponde à tendência da teoria das representações sociais de segmentar a

sociedade em grupos menores, isto é, grupos que se articulam em torno de representações que lhes são próprias. Para efeitos da tese, tratam-se de representações sociais de um grupo particular, a universidade, uma instituição “intermediária”, dotada de valores próprios e que não necessariamente coincidem com os valores sociais mais generalizados:

[...] quanto mais fortemente constituído é um grupo, mais numerosas são as regras que lhe são próprias e mais autoridade elas têm sobre as consciências. Pois mais ele é coerente, mais intimamente e frequentemente os indivíduos estão em contato; ora, quanto mais esses contatos são frequentes e íntimos, mais se trocam ideias e sentimentos, mais a opinião comum se estende a um maior número de coisas, exatamente porque há um maior número de coisas compartilhadas. [...] (DURKHEIM, 1983, p. 12).

Nesse caso, estar matriculado na universidade ocasiona o vínculo de um aluno à instituição. Essa associação formal com essa IES também leva a consubstancialização de outros indivíduos a categoria de colegas. Na convivência durante as disciplinas, nos procedimentos burocráticos, em encontros extraclasse ou mesmo em outros espaços, todas essas são ocasiões de contato, que permitem a troca de ideias e de sentimentos, além da criação de valores compartilhados. Ao mesmo tempo, o indivíduo adentra um universo já fortemente pautado por representações sociais que precedem seu ingresso e que, na medida em que expressam valores morais, são também apresentadas sob a forma de regras, incidindo de forma prescritiva sobre sua conduta e configurando um conjunto de expectativas.

Grosso modo, a moral que circula dentro da universidade em geral e de cada curso em particular, que pode resultar em um “curto circuito” com crenças que o sujeito traz *a priori* o seu ingresso. Tal colisão pode redundar nas dificuldades, culminando na própria evasão. Para que esse argumento possa ser evidenciado em termos analíticos, é preciso, contudo, que os valores morais da instituição e aqueles dos sujeitos que nela ingressam possam ser apreensíveis. Uma dificuldade adicional é que, segundo a teoria que ora mobilizamos, os valores morais geralmente permanecem inconscientes para os sujeitos e, embora sejam centrais na configuração dos princípios basilares de um grupo ou instituição, no mais das vezes não são explicitamente pensados como tais. Para resolver essa questão, sugere-se uma articulação entre a teoria das representações sociais e da sociologia da moral durkheimiana.

Apesar da Teoria das Representações Sociais ser aplicável a muitos assuntos e possuir muitas dimensões internas, podemos reconhecer entender que há uma dimensão moral que caracteriza todas as representações sociais, o qual vai ser privilegiado em relação a todos os outros, tal como explicitado por Sá (1996, p. 80):

[...] convém-se que se pode tratar o fenômeno das representações sociais basicamente em termos das cognições prescritivas que as compõem, dado que, como formas de pensamento social prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em **prescrições** de alguns tipos de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados.

Há também, portanto, uma dimensão de prescrição. Nesse sentido, a representação social moral não apenas “percebe”, ela também aponta para como as coisas devem ser, estabelecendo um parâmetro. É a partir da frustração de sua normatividade que se estabelece, o confronto entre aquilo que é percebido e aquilo que se deseja.

Do ponto de vista da sociologia da moral durkheimiana, a dimensão representacional está sempre presente, inclusive nas dimensões mais práticas da vida moral, como é o caso dos ritos: “Não existe sequer um rito, por material que ele seja, que não esteja acompanhado de algum sistema, mais ou menos bem organizado, de representações destinadas a organizá-lo, a justificá-lo” (DURKHEIM, 2007, p. 95). Aliás, a própria noção de “ideal moral” pode ser tomada como uma representação, afinal tal conceito se refere a uma ideia, ou representação, investida de forte carga emotiva, que orienta a ação em determinada direção (WEISS, 2012).

Diferentemente de uma representação apenas cognitiva, que lida com juízos de fato ¹⁸, uma representação social investida de uma dimensão moral supõe a enunciação de um juízo de valor:

Outros juízos têm como objeto dizer não o que são as coisas, mas o que elas valem com relação a um sujeito consciente, o preço que esse último lhes atribui: dá-se a isso o nome de juízos de valor. Por vezes se estende essa denominação a todo juízo que enuncia uma apreciação, qualquer que ela possa ser (DURKHEIM, 2007, p.101)

Assim, propomos o conceito de *representações sociais morais*, isto é, representações sócias que se diferenciam das demais representações por exprimirem um juízo de valor, por estabelecer um parâmetro normativo que privilegia certos valores que podem ser transformados em regras morais. As representações dessa natureza serão aqui tomadas como indicador da existência do fenômeno moral. Desse modo, nos capítulos que se seguem

18

“Quando nós dizemos que os corpos são pesados, que o volume dos gases varia na razão inversa da pressão que eles sofrem, nós formulamos juízos que se limitam a exprimir fatos dados. Eles enunciam o que existe e, por essa razão, são chamados juízos de existência ou de realidade” (DURKHEIM, 2007, p.101).

buscar-se-á identificar as principais representações sociais enunciadas oficialmente pela UFRGS, por meio de seus documentos, que exprimem seu modo de funcionamento, a normatização dos cursos de graduação e os valores por ela defendidos, procurando destacar as representações propriamente morais. O mesmo será feito quando da apresentação das entrevistas, que visam oferecer um panorama geral de seu perfil para, em seguida, destacar as representações que exprimem quais são, a seu ver, as linhas gerais de sua trajetória na instituição, buscando apreender aquelas que podem ser consideradas representações morais. No capítulo de análise todos os conceitos aqui apresentados serão recuperados, com intuito de evidenciar de que modo a divergência ou simetria entre as representações morais institucionais e aquelas dos estudantes incidem sobre as trajetórias de evasão e persistência.

3 – HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES MORAIS OFICIAIS SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE

A história da “Universidade” enquanto instituição possui uma história bastante ampla, cujas origens são difíceis de precisar, permanecendo objeto de disputa entre os estudiosos da área. Conquanto renunciando a qualquer pretensão de reconstrução histórica, cabe trazer para o texto alguns momentos significativos dessa trajetória que, em maior ou menor medida, incidiram sobre o processo de formação do sistema universitário no Brasil e que se fazem presentes, ainda hoje, nos princípios constitutivos do caso investigado nesta tese, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destarte, este capítulo começa com uma breve pontuação de diferentes marcos históricos que podem ser identificados com momentos profícuos de *formação de representações sobre a universidade e seu papel*. O objetivo dessas considerações introdutórias é situar temporalmente argumentos que correspondem a diferentes parâmetros de justificação acerca da existência da universidade enquanto instituição e que, em alguma medida, figuram nas representações sociais morais expressas nos documentos oficiais da UFRGS e/ou nas representações dos alunos e ex-alunos entrevistados.

3.1. REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Mesmo no que se refere ao início da universidade no Ocidente, não há um consenso sobre como se deu esse processo; todavia, para efeito daquilo que nos interessa, uma das características mais importantes que aparece na literatura é o fato de se tratar de uma

organização de orientação escolástica, tendo se estabelecido no Século XI, na área do mediterrâneo (ROSSATO, 2011, BRANDALISE, 2004). A especulação intelectual era seu foco primordial, justificando que a universidade valorizasse a busca do “conhecimento pelo conhecimento”, tomado como uma forma de contato com Deus, mantendo a universidade relativamente isolada do restante da vida social, conclamando a um comprometimento integral por parte de seus membros, seguindo uma dinâmica monástica. Com o fim da hegemonia do medievo, a orientação humanista tornou-se mais evidente, implicando declínio da escolástica em fins do século XIV (BRANDALISE, 2004). O humanismo, ainda que introduzisse uma preocupação mais voltado ao aperfeiçoamento humano, ainda mantinha a Universidade relativamente isolada das intervenções políticas e transformações sociais que ocorriam dentro da Europa (MARTINS, 2012).

Nesse momento de transição para a modernidade, recupera-se e reconfigura-se a distinção formulada na Grécia Clássica, entre esfera pública e esfera privada. Em termos bastante genéricos, isso implica o deslocamento do poder legítimo para o *demos*, entendido enquanto aquilo que é público e que, por sua vez, é composto por cidadãos, que possuem uma vida privada (HÉRVIEU-LEGER, 1999, WOLFF, 1996, ARENDT, 2010, HABERMAS, 1984). A esfera pública passa a ser entendida como o espaço de circulação das ideias, quando os sujeitos renunciam a seus interesses e pontos de vista privados e os expõem diante de outros cidadãos.

Essa esfera pública foi inicialmente viabilizada pela burguesia letrada: “médicos, pastores, oficiais, professores, os ‘homens cultos’, cuja escala vai do mestre-escola e escrivão até o ‘povo’”, porque essas atividades, que exigem diplomas formais universitários, proporcionaram um possível ambiente de deliberação sobre assuntos públicos (HABERMAS, 1984). Assim, nessa perspectiva, a universidade é concebida como um ambiente de transição que permite que um indivíduo privado consiga exercer o seu pensamento de maneira pública e autônoma, tornando-a capaz de, ao mesmo tempo, perceber as suas necessidades e as necessidades dos outros. Converte-se em um porta-voz dos anseios coletivos, isto é, da opinião pública (HABERMAS, 1984).

No século XIX, começou a se espalhar pelas universidades mundiais o modelo concebido pelo ministro prussiano Wilhelm von Humboldt (1767-1835), no qual a universidade permanece autônoma em relação às demandas do estado, tornando-se mais voltada para a pesquisa acadêmica orientada por princípios imanentes à sua própria lógica (MARTINS, 2012). O advento histórico dos nacionalismos no século XIX inaugurou a tendência da competição capitalista dos estados-nações por mercados entre si. Nesta época

começam a se proliferar na Europa e nos Estados Unidos da América os sistemas educacionais de massa, junto à exigência de compulsoriedade na educação (MARTINS, 2012). Nesse contexto, a universidade se mostrou fundamental na formação de quadros de elites culturais, econômicas e políticas (MARTINS, 2012).

Na França, durante a Terceira República, há um processo de reforma que incide fortemente sobre a história da Universidade no Brasil, que diz respeito ao movimento de transformação da Universidade como instituição a serviço da consolidação dos valores republicanos. Tendo a figura de Charles Renouvier como uma de suas referências centrais, difunde-se o princípio de que o conhecimento científico, enquanto aplicação de princípios racionais ao conhecimento do mundo, exerce também um impacto moral. A ciência e o conhecimento intelectual são, portanto, concebidos como expressão máxima da racionalidade, de modo que fortalecer a ciência implicaria também conduzir a sociedade na direção de um progresso moral, condizente com os princípios republicanos de valorização de uma moralidade laica. Portanto, o conhecimento produzido na Universidade tinha, em si mesmo um valor moral para a sociedade. Esse movimento é central na construção daquilo que chamaremos de “valor republicano”, ou de “moralidade centrífuga”, para indicar uma concepção na qual a excelência na produção do conhecimento é tomada como um bem em si mesmo, na medida em que o rigor na formação do saber e na realização das pesquisas corresponde ao principal papel da universidade, engendrando processos de racionalização que incidem positivamente sobre a sociedade, sobrepondo-se a interesses individuais ou de setores ou grupos específicos. Ainda que essa concepção suponha uma concepção homogênea e idealizada daquilo que seria “a” sociedade, veremos que muito desse imaginário ainda se faz presente, e encontra no valor da “excelência” uma de suas expressões contemporâneas.

Na segunda metade do século XX houve muitas mudanças culturais com as novas tendências da globalização e do capitalismo. No ano de 1998, houve a primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, contando com a participação dos membros da UNESCO. Esse processo gerou documentos com a função de ditar as tendências da atual educação superior, focando em termos como inovação e criatividade para enfrentar a incerteza dos novos tempos – estabelecendo, assim, uma relação direta entre educação e desenvolvimento social. A questão não é mais um modelo universal de universidade, mas uma resposta a uma conjuntura que a quer incluir em processos sociais (ROSSATO, 2011). Esse momento corresponde ao que chamaremos aqui de “concepção social” ou “concepção democrática”, na qual a Universidade é pensada como instituição central para o processo de resolução de problemas sociais específicas, devendo, assim, instituir uma dinâmica mais

fortemente atrelada a políticas públicas e a demandas oriundas da sociedade civil. Há, paralelamente, uma discussão sobre a democratização dos processos de ingresso e de gestão da universidade. Em outros termos, instaura-se um movimento de moralidade centrípeta, isto é, na qual valores e demandas formulados pela sociedade civil e/ou pelo Estado passam a incidir sobre a dinâmica universitária. Nesta pesquisa, essa nova concepção sobre o papel da universidade é expressa em representações morais em que se faz referência a valores como “diversidade”, “inclusão” e “finalidade social”.

Esse documento e essas intenções, todavia, tiveram uma resposta em um outro conjunto de debates e propostas, que desembocaram no Acordo de Bologna, em 1999. Na análise de Neves e Kopke, esse acordo é marcado pelas seguintes características:

- a) o fato de que tenha sido uma decisão eminentemente política e tomada de cima para baixo, que passou a ser vista como inevitável e irreversível por todos os atores dos diferentes sistemas nacionais europeus;
- b) a percepção da necessidade de aprofundar a integração dos sistemas nacionais como forma de aumentar as chances do bloco. A percepção de que a Europa, no seu conjunto, começara a perder a posição de prestígio e liderança acadêmica e cultural no mundo e que era necessário recobrar a atratividade do seu sistema de educação superior num cenário globalizado de competição de talentos;
- c) a necessidade de ajustar as estruturas universitárias a um cenário de afirmação da sociedade do conhecimento em escala global e de competitividade econômica, baseada na permanente incorporação de conhecimentos ao processo produtivo;
- d) o rompimento de uma longa tradição de modelos europeus, questionando-os quanto à eficiência e qualidade no novo cenário de exigências advindo com a globalização e o acirramento da competição entre os países desenvolvidos; o diagnóstico negativo no tocante à evasão, a demora na conclusão dos cursos, os altos custos e o conservadorismo das estruturas das instituições de Educação Superior/IES;
- e) o diagnóstico de que era necessário apressar a qualificação e a entrada de jovens no mercado de trabalho para aumentar a produtividade e fazer frente ao progressivo envelhecimento da população (NEVES, KOPPE, 2009, p.18)

Essa nova concepção é marcada por uma lógica mais utilitária, na qual a Universidade é pensada como um mecanismo de qualificação profissional para atender às demandas do mercado. Portanto, o sentido de sua atuação é atrelado a uma visão de mundo na qual o mercado coloca-se como centro regulador da vida social, e o direito à Universidade é entendido como direito de acesso a melhores posições no mercado. Conquanto seu caráter polêmico do ponto de vista do debate especializado e de sua longa tradição intelectual, esse modelo vem sendo aplicado de forma generalizada em vários países; conquanto tal processo tenha sido mais lento no Brasil, a profusão de Instituições Privadas de Ensino Superior

cumpriu parcialmente com essas diretrizes e, mais recentemente, as políticas governamentais tendem a conduzir as Instituições Federais de Ensino Superior nessa mesma direção. Conforme veremos, ainda que essa representação sobre o papel da Universidade não apareça nas representações apreendidas a partir da documentação oficial na UFRGS, ela está presente na fala de alguns alunos evadidos, dando testemunho de que no Brasil já há uma forte circulação desse tipo de representação, na qual a Universidade é entendida como estando plenamente a serviço das demandas do mercado, seja produzindo tecnologia a ser incorporada em empresas, seja formando mão-de-obra qualificada o que, do ponto de vista dos estudantes, aparece como expectativa de conquistar boas posições no mercado de trabalho.

Talvez seja possível arriscar que o processo de democratização e ampliação do acesso à Universidade Pública não foi acompanhado de uma ampla discussão sobre o sentido e o papel da Universidade, ensejando uma divergência entre os sentidos historicamente consolidados no âmbito das Universidades Federais no Brasil, inclusive na UFRGS, e as expectativas de parte dos novos ingressantes, que trazem consigo representações ligadas a essa nova concepção sobre o papel da Universidade. É isso que se procurará mostrar mais adiante, quando da confrontação dos dados trazidos pelas diferentes representações apresentadas e analisadas. Por ora, cumpre sistematizar como a breve reconstrução desses diferentes momentos permite a construção de diferentes representações sociais acerca do papel da Universidade, que podem, inclusive, coexistir em um mesmo espaço.

- A) **Concepção escolar:** entendimento sobre a Universidade como uma instituição que busca o conhecimento por ele mesmo, como um valor que basta para justificar sua existência. Nesse sentido, justifica-se um distanciamento em relação ao que se passa na sociedade, incentivando-se o cultivo do saber como forma de aperfeiçoamento humano, que segue uma lógica e uma temporalidade próprias. Em uma linguagem metafórica, trata-se de uma concepção “autocentrada”, na qual seu centro de produção valorativo tem a si mesmo como critério de validade e de produção de parâmetros e expectativas.
- B) **Concepção Republicana:** atribui uma finalidade prática à universidade, em um movimento centrífugo, isto é, que parte da lógica interna à universidade e segue na direção da sociedade, com intenção de exercer impacto positivo em termos de maior racionalidade e justiça social. Nessa representação valorativa, o conhecimento produzido por ela não se basta por si mesmo, deve ter como

finalidade o incremento da democracia, a melhora nas condições de vida da população e a formação de cidadania. Nesse contexto, ideais como os de “excelência” adquirem valor moral, pois supõe-se que o conhecimento – científico, filosófico e artístico - gera a justiça social, e não o contrário.

C) Concepção Democrática: esta visão caracteriza-se pelo primado da função social, estruturada segundo uma lógica centrípeta, isto é, colocando a Universidade como instituição suscetível às demandas formuladas pelo Estado e pela Sociedade Civil. Mantém-se a ideia de que a Universidade é vinculada com princípios da justiça social e cidadania, mas espera-se que a definição dos parâmetros do conhecimento a ser produzido seja mais suscetível a demandas mais concretas e imediatas, para justificá-la como instituição socialmente relevante. Essa representação comporta aspectos como a busca da inclusão e da diversidade, a mais universal possível, bem como incentiva processos de democratização da gestão. Nesse sentido, noções de justiça social formuladas no âmbito da sociedade civil contribuem para direcionar e dar sentido ao conhecimento, e não o contrário.

D) Concepção Utilitária: esta forma de justificação sobre o papel da Universidade atribui a esta instituição a função de formar profissionais qualificados para a sua inserção individual no mercado de trabalho e produzir conhecimento diretamente aplicado na produção de tecnologia e otimização de processos. A sua função social é vinculada a uma concepção utilitarista, segundo a qual as dinâmicas do mercado têm o potencial de incidir positivamente na vida coletiva. Do ponto de vista do engajamento individual, esse tipo de representação moral projetada na Universidade a expectativa de um caminho eficaz para a conquista de uma boa posição no mercado de trabalho, de modo que a garantia de acesso à Universidade é entendida como forma de garantir maior equalização na formação profissional voltado ao mercado. Do mercado de trabalho é que se originariam as funções política e social. No caso do Brasil, podemos afirmar que as Universidades particulares, no geral, possuem esse centro de justificação já bem estabelecido, enquanto nas Universidades Públicas, como no caso da UFRGS, tal representação ainda não figure de forma significativa nos discursos oficiais.

3.2. O processo de implementação da Universidade no Brasil e o surgimento da UFRGS

O desenvolvimento da instituição universitária no Brasil foi bastante tardio. A primeira faculdade data de 1808 e a primeira universidade foi inaugurada em 1920 (NUNES, 2012), mas antes haviam as Instituições Isoladas (ROSSATO, 2013). Até a década de 30, o predomínio no país era do paradigma napoleônico – que relegava menos a produção de conhecimentos e de investigações. Apenas a partir de 1950 cada estado começou a inaugurar uma universidade respectiva (ROSSATO, 2013). Na década de 1960, no bojo do crescimento dos movimentos sociais e na ameaça constante da Guerra Fria, a universidade brasileira mudou, dedicando-se também à pesquisa e iniciando, paralelamente, uma mercantilização de suas relações. A reforma de 1968 prolifera o modelo neo-humboldtiano, continuação do ímpeto independentista da universidade (NUNES, 2012). Ademais,

Ao longo da década de 60, começa a ocorrer o crescimento quantitativo da matrícula produzindo a abertura do ensino superior à extratos ou camadas sociais médias. À pressão por mais vagas, o poder público (Ministério da Educação/ MEC e Conselho Federal de Educação/CFE) respondeu com a autorização para a multiplicação dos estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa. A demanda, como mostram as análises da época, é satisfeita com a oferta do setor privado, até porque ela apresentava razoável poder aquisitivo (NEVES, 2012, p. 5).

Durante a vigência do regime militar, mais especificamente em 1964, há outro marco significativo na trajetória da Universidade no país:

A nova universidade teria de superar a condição de mero aglomerado de escolas e faculdades. Ela deveria guiar-se pelo princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, com a introdução da pós-graduação *stricto sensu* de trabalho e formação acadêmica. Sua organização estruturar-se-ia num sistema de departamentos que evitasse a duplicação do uso de recursos e maximizasse a especialização. Em sua concepção, a Reforma de 1968 negava, conceitual e politicamente, a possibilidade de formação de modelos institucionais diferenciados. O resultado foi frustrante. A pretendida homogeneidade do modelo institucional não aconteceu (NEVES, 2003, p. 26).

Mesmo não logrando sucesso, esse modelo persistiu nos anos 1970, quando houve uma forte crise econômica no país, e essa conjuntura se refletiu na teoria – mais especificamente nas teorias – de administração de empresas, extremando a perspectiva mais utilitarista. As universidades se veem obrigadas a sistematizar (cientificamente) ainda mais as suas práticas administrativas. Nisso são formulados conceitos, modelos e instrumentos para a otimização (GARCIA, CARLOTTO, 2013). Nesse caso, a universidade começou a ser

concebida teoricamente pelos seus gestores como uma organização, para melhor administrar e compreender suas necessidades. A organização, tal como modelo teórico, conta com quatro características: (1) filamentos independentes, (2) universidade desvinculada de seu contexto local e dos padrões tradicionais da profissão acadêmica, (3) universidade desvinculada de seu contexto local e dos padrões tradicionais da profissão acadêmica e (4) instâncias estruturais centralizadas e hierarquizadas. Em termos de seu crescimento, o quadro é o seguinte:

Até início dos anos 80, o crescimento da matrícula no ensino superior deu-se de modo acelerado, podendo se identificar uma primeira onda de expansão. O crescimento foi retomado no final da década de 1990 quando ocorre uma segunda onda de expansão. Esses períodos de expansão foram marcados pelo crescimento do segmento privado de IES, definindo o padrão geral dessa expansão. É interessante observar que na expansão dos dois segmentos – o público e o privado – ambos cresciam sem qualquer envolvimento um com o outro [...] uma diferença fundamental, nesse momento, é a crescente demanda das classes de menor poder aquisitivo pelo acesso ao ensino superior (NEVES, 2012, p. 6).

Ou seja, o predominante ainda eram as instituições privadas, em paralelo com as instituições públicas. Nos anos 2000 (ROSSATO, 2013) houve uma nova mudança de cenário normativo que incidiu sobre os seguintes instrumentos: a LDB, criada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), mediante o PROUNI, criado em 2004 e o REUNI, criado em 2007, além da criação da UAB pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Esses programas tinham o objetivo de expandir a universidade, resultando em um grande processo de crescimento das instituições nos últimos vinte anos: “No começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011” (NEVES, 2012, p.2). O número de matrículas cresceu muito e novos públicos passaram a acessar esse espaço. Repara-se, no entanto, uma retração recente nesse quadro: a retirada de investimentos na Educação fez diminuir o conjunto de alunos matriculados nas redes pública e privada, e a expansão da universidade foi freada, mesmo que não extinta.

É a partir desse cenário mais geral de implementação do sistema universitário brasileiro que devemos pensar a história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ainda que, como veremos, trate-se de uma trajetória singular, marcada por idiosincrasias que lhe são constitutivas. Em certa medida, a necessidade da existência de um ensino superior no estado do Rio Grande do Sul está vinculada ao governo castilhistas (1891–1898), que saiu fortalecido depois da Revolução Federalista de 1893 (TONIOLI, 2014). Isto porque o

fundamento moral desse governo foi justamente o positivismo comteano, que concebia a educação – principalmente a técnico-profissional – como uma das alavancas do progresso social (TAMBARA, 1998). Assim:

A relação entre elites e o desenvolvimento das instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul historicamente ocorreu sob a hegemonia política do governo positivista de Júlio de Castilhos. Desta forma, em 1891, em plena República, foi criada a Escola de Agricultura e Veterinária de Taquari, e em 1896, surgiram a Escola de Engenharia e a Faculdade de Farmácia, que dois anos depois, ao incorporar a Escola de Partos, deu origem à Faculdade de Medicina de Porto Alegre [...] (MONTEIRO, 2013, p. 27).

No período republicano foi criada a primeira instituição de ensino superior no Rio Grande do Sul: “[...] até o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, quando, por imposição de lei, surge a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1934” (MONTEIRO, 2013, p. 16).

Nesse ponto, a junção dessas três faculdades (Direito + Medicina + Universidade técnica) originou a Universidade, mas ainda nomeada como pertencente ao município de Porto Alegre.

[...] a Universidade de Porto Alegre foi instituída pela junção das Faculdades de Direito, de Medicina com a Universidade Técnica. Essas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul foram criadas a partir de iniciativas de particulares após a Constituição de 1891, de orientação positivista, a qual preconiza a liberdade de ensino e profissional (MONTEIRO, 2013, p. 36).

Antes de avançar propriamente para o que veio depois da primeira formação da universidade, entenda-se a síntese que se gerou justamente por essa união, que indica mais ou menos as comunidades que estavam separadas. Pois Porto Alegre, no final do século XIX, estava experimentando muitas transformações econômicas e urbanas: (a) o crescimento do comércio e o beneficiamento de produtos coloniais, (b) imigração estrangeira, (c) processo acelerado de industrialização e (d) a criação de infraestrutura. Nesse último item estavam incluídos o setor de serviços, edifícios públicos e as escolas superiores (TONIOLI, 2014, p. 30). Foi nesse ambiente que nasceu, em 1895, a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, que deu origem à primeira escola não oficial (livre) brasileira de Medicina e Farmácia. Ela era oposição ao governo estadual, e por isso se vinculou ao governo federal, tornando-se escola em 1900:

A primeira instituição criada foi a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial de Porto Alegre, idealizada e fundada por um grupo de farmacêuticos liderados por Alfredo Leal, em 1892. Em 1897 foi criado o curso de Partos, e assim, um ano após, os dois cursos juntando-se dando origem à Escola Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, sendo a primeira escola de medicina não oficial fundada no Brasil colocar: era contra o governo estadual (positivista), e buscou apoio do governo federal tornando-se uma escola federal em 1900 (MONTEIRO, 2013, p. 36).

Mas havia uma faculdade que apoiava o governo estadual de Júlio de Castilhos, seguindo os preceitos do positivismo castilhista: a Escola Livre de Engenharia (1896), idealizada, sintomaticamente, por engenheiros militares que davam aula na Escola Militar de Porto Alegre e por alguns engenheiros civis:

A Escola Livre de Engenharia teve um percurso oposto à de Medicina, uma vez que seus objetivos estavam em sintonia com a Carta Constitucional Estadual e com os preceitos de PRR. Foi idealizada e estruturada, em 1896, por um grupo de engenheiros militares, professores da Escola Militar de Porto Alegre, como: João Simplício Alves de Carvalho, João Vespúcio de Abreu e Silva, Juvenal Octaviano Muller e Lino Carneiro da Fontoura, juntamente com os engenheiros civis: Gregório Paiva Meira e Álvaro Nunes Pereira, todos ligados à concepção positivista de ensino (MONTEIRO, 2013, p. 37).

A escola de engenharia tornou-se universidade técnica em 1931, uma vez que possuía onze institutos e não optou por se tornar uma escola politécnica (MONTEIRO, 2013).

O terceiro vértice é o da Faculdade Livre de Direito, fundada em 1900, que foi equiparada às escolas federais em 1903. Ela possuiu uma vinculação direta com o governo estadual no tocante à formação de sua elite, e não apenas em seu apoio ou sua oposição

Porém é na Faculdade Livre de Direito, fundada em 1900, nove anos após o golpe republicano, que a relação entre o grupo dirigente do Partido Republicano e formação da “elite” política e cultural se concretiza. Primeiramente pelos magistrados convidados por Borges de Medeiros que estudara na Faculdade de Direito de Recife, e que terão um papel decisivo, sob a liderança de Manuel André da Rocha na fundação da instituição e na formação de seu corpo docente. É a partir dessa Faculdade que se constituíra uma elite social no Rio Grande do Sul e que atuará na política, no judiciário, na Universidade, nas letras e mesmo na economia (MONTEIRO, 2013, p. 15).

O curso acabou sendo o epicentro da formação das graduações humanistas no estado:

Desde cedo revelou sua vocação universalista. Sua criação marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. A Escola de Comércio de Porto Alegre, futura Faculdade de Ciências Econômicas, originou-se em 1909 na Faculdade de Direito, desligando-se apenas em 1945. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras, futura Faculdade de Filosofia, instituída em 1936, embora funcionando apenas a partir de 1942, instalou-se durante algum tempo em seu prédio. Por ocasião da fundação da Universidade de Porto Alegre, em 1934, a Reitoria localizou-se na Faculdade de Direito. (SANTOS, 2000, p. 31).

Observa-se que essas estruturas se expandiram muito a partir de seus centros até a década de 20, como a construção do Instituto Astronômico e Meteorológico e do Instituto Eletrotécnico (TONIOLI, 2014). A partir dessa década, houve a Revolução de 30 e a instalação do Governo Provisório (1930-34). Nele criou-se o Ministério da Educação e Saúde, que lançou o decreto 19.851 em 1931. Este buscava centralizar o ensino a partir de padrões estabelecidos justamente por esse ministério. Esses padrões remetiam ao modelo inglês ou norte-americano de universidade chamado Land Grant College System, que estabelecia uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão (TONIOLI, 2014). Assim, o isolamento dessas instituições se acabou, e as vãs tentativas anteriores de união efetivaram-se oficialmente.

Foi na união dessas duas faculdades e de uma universidade que se formou a Universidade de Porto Alegre, a partir do decreto nº 5758 no governo Flores da Cunha:

É a partir desse panorama que se projetou a criação da Universidade do Rio Grande do Sul, em 1934, no entanto, ao juntar instituições com tradições distintas de ensino superior, com a finalidade de estruturar a universidade com todos os órgãos previstos em lei, com a Faculdade de Filosofia e a de Administração e Economia, sem ter tido um projeto universitário definido pelas elites gaúchas, a nova instituição demorou a funcionar, uma vez que o relacionamento com o governo do estado foi conflituoso [...] E deste modo, conseqüentemente, houve disputa pelo controle do ensino superior (MONTEIRO, 2013, p. 38).

Agora há uma Universidade, e ela começa a se consolidar. Ela foi a soma das Escolas (engenharia+agronomia+veterinária) + Faculdades (Medicina+Direito+Educação, Ciências e Letras), tendo sua sede na Faculdade de Direito (TONIOLI, 2014, p. 35), cujo reitor indicado foi Manoel André da Rocha, seguido por Aurélio de Lima Py (SIEDLER, 2014). O primeiro conselho universitário, em 1936, optou por iniciar o processo de federalização. Após a instalação completa dessa estrutura, iniciou-se o Estado Novo, que redigiu uma nova

Constituição no ano de 1937, culminante na renúncia de Flores da Cunha. A nova política trouxe muitas mudanças na administração da universidade, de modo que houve cinco reitores no período de oito anos (TONIOLI, 2014, p. 36). Observa-se que ocorreu um aumento do número de cursos oferecidos, o que tornaram as instalações do momento insuficientes, resultando uma nova expansão física da instituição: o campus do vale (Faculdade de Filosofia, Matemática, Física, Química e História Natural, Geografia e História, Letras Clássicas Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia, Didática, Educação Física e Ciências Biológicas). É importante ressaltar que a faculdade de filosofia era chamada de “caldeirão de ideias”, por conta de sua condição de “[...] espaço de debate político, de pluralidade de pensamento e de integração na diferença” (SIEDLER, 2014).

Em 1944 começou efetivamente o processo de federalização. É assinado o decreto-lei 736, que aumenta a autonomia das universidades com relação ao poder central (característica bem fortalecida desde o Governo Provisório). Em 1945 termina a II GM e se inicia a República Nova, acompanhada de uma Nova Constituição em 1946 (TONIOLI, 2014). Em 1947 o Rio Grande do Sul também redige uma nova constituição, criando a Universidade do Rio Grande do Sul, que unia UPA + Faculdade de Direito e Odontologia de Pelotas + Faculdade de Farmácia de Santa Maria e cujo reitor passa a ser eleito por lista tríplice. Em 1949 houve bastante protesto estudantil por conta de discordâncias com a gestão do reitor Alexandre Martins da Rosa, que culminou em uma greve de quase noventa dias (SIEDLER, 2014). Em 1950 ela foi integrada ao Sistema Federal de Ensino Superior, mas na condição de universidade regional ainda (NETTO, 2010). Foram criados nessa época os cursos de Arquitetura, Ciências Atuariais e Economia. Todavia, o estado não tinha recurso financeiro para manter a organização, e o que se seguiram foram anos de dificuldade financeira (TONIOLI, 2014).

Entre os anos de 1952 e 1964, houve uma nova expansão, embalada pelos governos Vargas e Kubitschek, desenvolvimentistas que buscavam avanços técnicos e industriais por meio da produção automobilística. Assim, foram criados mais cursos superiores especializados, novos institutos de pesquisa e novos órgãos e setores de divulgação (TONIOLI, 2014). Nessa afinidade eletiva entre a vontade expressa pela documentação da UFRGS de expandir e a vontade do governo de desenvolver alguns setores da economia, a universidade adquiriu quase toda a sua estrutura física e organizacional: “Plano piloto da cidade universitária de Porto Alegre”, colônia de férias em Tramandaí, Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Salão de Atos e o Salão de Festas (SIEDLER, 2014).

A partir de 1964, até o ano de 1985, começou o governo militar brasileiro, que iniciou uma Reforma Universitária a partir da lei 5.540 de 1968. Esta lei fixou normas para o regimento das universidades, com a influência adicional dos acordos entre o MEC e o USAID. Essa nova gestão se baseava na departamentalização: os departamentos começam a ser as novas unidades funcionais. Em 1975 inicia-se a construção do Campus do Vale, e em 1976 começam as Pró-Reitorias e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (TONIOLI, 2014). Durante esta época já estava em curso a Abertura Política (lenta, gradual e segura), acompanhada pela crise do petróleo, pela inflação e pelas greves, o que deixava a situação da universidade bastante difícil no cumprimento dos contratos para a sua expansão física. O ano de 1985 trouxe o movimento das Diretas Já (com seus ímpetos democráticos). Enquanto isso, a universidade realizava muitas atividades junto a comunidade no Campus Centro, uma vez que já conseguira deslocar alguns prédios para o Campus do Vale. Assim, diversas atividades culturais foram desenvolvidas com objetivo de trazer a sociedade para dentro do espaço físico (TONIOLI, 2014).

A CF88 representou um ponto de virada: “A partir de 1988, com a nova constituição, as universidades federais passaram por mudanças importantes no sentido de democratização interna e de reinstituição da própria missão da Universidade” (UFRGS, 2016, p. 10). Desde essa época até 1992, no governo Collor, persistiram as dificuldades com a inflação e a escassez de recursos públicos. A partir dessa data concluíram-se alguns edifícios do campus do vale e, de 1996-2004, setores da universidade empreenderam um esforço para recuperar o patrimônio histórico edificado da UFRGS (mediante da Secretaria do Patrimônio Histórico e Cultural), assim como foram inauguradas a Pró-Reitoria de Infraestrutura, as Secretarias de Avaliação Institucional, Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais, Secretaria de Assistência Estudantil, Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico e a Secretaria de Educação a Distância.

A partir das administrações de José Carlos Ferraz Henneman e de Carlos Alexandre Neto (TONIOLI, 2014, p. 52), a universidade acabou por participar das políticas públicas voltadas para as IFES, negociando suas adoções dentro de seu poder de barganha: “houve a possibilidade de uma série de realizações, como a criação de novas vagas para ingresso por concurso vestibular e de novos cursos, a ampliação da pós-graduação e a elevação do número de estudantes de mestrado e doutorado” (UFRGS, 2016, p. 10). Ressalta-se também a aprovação do Programa de Ações Afirmativas pelo Conselho Universitário no ano de 2007, concebida como uma maneira de ampliar o perfil socioeconômico dos ingressantes – processo ampliado posteriormente. Foi também inaugurado o Campus Litoral Norte, em 2014

e assim “sedimentou o conceito de expansão em áreas onde não existia ensino superior, contribuindo para o desenvolvimento da região do litoral no norte do Estado, oportunizando formação superior de alto nível, com oferta de ações plurais de ensino, pesquisa e extensão” (UFRGS, 2016, p. 11).

A partir dos dados levantados nos parágrafos anteriores foi possível montar uma lista de Representações Sociais diacrônicas, apresentadas no quadro abaixo. Este foi construído no cotejo da revisão bibliográfica com o referencial teórico, buscando Representações Sociais que estabelecem princípios sobre como a universidade deve ser e operar. O objetivo é conseguir perceber posteriormente, nos documentos oficiais e na fala dos alunos, o quanto eles continuam ou rompem com elas em suas próprias representações, permitindo um parâmetro comparativo que indique o quanto essas representações são compartilhadas pelos sujeitos de pesquisa. Com esse intuito apresentamos o quadro 3:

QUADRO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE E SUA DESCRIÇÃO

Representação Social (origem histórica)	Descrição
Conhecimento como fim em si mesmo (medieval)	A universidade tem a possibilidade de ter a especulação como atividade fim, sem um compromisso além desse.
Distinção público x privado (modernidade)	A universidade se coloca como tradução do que é o pensamento de estirpe puramente pública e desinteressada de fins particulares.
Circulação de ideias (modernidade)	A universidade deve ser um território livre para que as ideias circulem sem impedimentos.
Universalismo (modernidade)	A universidade busca o conhecimento universal e abrangente, colocando-a como protagonista dos processos de transformação social.
Função social (século XX)	A universidade não deve apenas especular, deve também responder a demandas sociais.

Desencaixe e atraso em relação às tendências mundiais (Brasil)	A universidade brasileira acompanha tendências internacionais em vez de tentar lançá-las.
Constante expansão (Brasil)	A universidade precisa se expandir constantemente, não deve permanecer com o mesmo número de vagas, porque isso contribui para o manutenção do <i>status quo</i> da desigualdade.
Republicanismo (Sec. XIX-XX)	A universidade deve participar da concretização do regime republicano, baseado na cidadania.
Democracia (Segunda metade século XX)	Democratização no processo de recrutamento de novos membros e na gestão da instituição. Implica também ideais como pluralidade, diversidade e inclusão
Parceria com o mercado (Acordo de Bolonha)	Ideia de que Universidade deve formar profissionais qualificados para o mercado e produzir tecnologia e otimização de processos. Expectativa de que o ingresso na Universidade garanta melhora nas condições materiais de vida do sujeito.
Excelência	Uma das formas de pensar a função social da Universidade: quanto melhor a qualidade do ensino e da pesquisa, tanto mais a Universidade cumpre seu papel social.

Fonte: autoria própria

4. – A UFRGS POR ESCRITO

Até este momento, procurou-se tecer um panorama que permite pontuar algumas das principais representações sociais sobre o papel da Universidade que, por serem imbuídos de juízos de valor e crenças acerca daquilo que esta instituição *deveria ser* para cumprir seu papel, podem ser consideradas representações propriamente morais. Ao mesmo tempo, buscou-se trazer elementos para situar historicamente o processo de construção do sistema universitário brasileiro, contexto geral no qual se insere a constituição da UFRGS, sem deixar de considerar as especificidades de seu processo que, em larga medida, repercutem nos

princípios morais que a estruturam. Neste capítulo, portanto, aprofundaremos este último aspecto, investigando as representações sociais morais que nela circulam, tomados como index desses princípios. Apresenta-se aqui a análise dos documentos para extrair-lhe regras e concepções morais que expressam Representações Sociais Oficiais da instituição que, em virtude dessa característica, possuem um papel normatizador sobre a vida da Universidade de forma ampla, pautando ações e expectativas dos sujeitos, inclusive do corpo discente. Mobilizamos uma ampla variedade de documentos (normas, regulamentações, propagandas, discursos e o livro do professor Ellwanger), com intuito de captar diferentes nuances, mostrar a heterogeneidade de instâncias administrativas e dos membros que a integram e, a partir disso, evidenciar valores que permitem que a organização funcione segundo princípios norteadores específicos.

4.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Iniciaremos por investigar as representações institucionais que expressam os valores morais da instituição, com particular ênfase sobre aqueles que expressam concepções sobre a Universidade e seu papel. Tal procedimento se deu mediante a consulta de documentos que, por sua vez, foram sistematizados e analisados segundo técnicas da análise de discurso, nos termos expressos quando da definição da metodologia apresentada na Introdução. Não se trata de reconstruir todos os elementos jurídicos, mas recortar aqueles que expressam o papel da universidade e os ideais que ela valoriza e espera de seus membros. Cumpre notar, no entanto, que esses documentos são esparsos:

[...] na condição de instituição pública, está sujeita, entre outros, ao princípio constitucional da legalidade. Assim, sua atuação é regida por legislação federal (leis, decretos, portarias ministeriais, etc.), por um Estatuto, um Regimento Geral e Regimentos Internos de seus diversos órgãos, além de um vasto número de Decisões e Resoluções exaradas por seus conselhos superiores (Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) [...] (ELLWANGER, 2015, p. 17).

Cabe ressaltar que utilizamos documentos primários, de elaboração pela própria instituição, com exceção da obra do professor Ellwanger, “Regulamentação do ensino de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. Assim procedemos porque o referido pesquisador realizou uma leitura de uma grande série de documentos e não os referenciou a todos para não descumprir com o objetivo de sua obra, de ordinário voltada para a divulgação, porém transcreveu muitos textos e consultou muita legislação correlata.

Assim, o livro serve como uma fonte primária justamente porque consegue articular uma série de normativas – muitas delas de outras origens, mas que são seguidas igualmente – em um corpo coeso, o que complementa a leitura. É o que o autor faz, por exemplo, com relação à autodenominação da UFRGS, a qual não está apenas em seu estatuto e se encontra em outros documentos também ao menos no que a instituição *deve ser* como ente federal:

Conforme consta em seu Estatuto [...], a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede em Porto Alegre, é uma autarquia federal dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Compreendendo uma numerosa comunidade de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, ela tem por **finalidade essencial a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integrada ao ensino, à pesquisa e à extensão** (ELLWANGER, 2015, p. 17, grifos nossos).

Deste excerto, é possível ressaltar a “produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integrada ao ensino, à pesquisa e à extensão”. A finalidade essencial, portanto, é educar, produzir conhecimento e divulgar o conhecimento. A partir deste ponto é que partem outras funções, estas que não devem contrariar esse núcleo. É daí que deriva o conceito de excelência, do centro de justificação republicano. Postos esses valores, é justo pensar que a instituição deseja atrair para seu interior indivíduos que tenham algum tipo de afinidade com eles, para que seja possível a sua reprodução temporal – membros desengajados prejudicam essa continuidade e podem fazer com que a instituição desapareça com o tempo, porque práticas em desuso são potencialmente fatais para qualquer organização. Esses valores, que se traduzem em modos de agir, estruturam a moral que circula na comunidade em questão (DURKHEIM, 1983), como visto no capítulo 1. A codificação de documentos públicos é fonte importante para acessar os valores, por isso uma análise documental vai permitir observar que moral esperada é essa. Ela está descrita em protocolos, os quais também permitem observar os mecanismos de operacionalização – que não se reduzem ao saber escolar, ainda que este seja o mais privilegiado na prática.

Assim, existem algumas ideias morais que situam o indivíduo no interior da instituição. Parte dessas ideias aparecem no decorrer do ritual de entrada, como mostra um documento de divulgação para calouros. Nesse sentido, a instituição Universidade, segundo a própria documentação da UFRGS, é apresentada nos seguintes termos:

A universidade, pela **heterogeneidade** de sua composição e de seu ambiente, pela **qualidade das relações que são estabelecidas**, suas inquietudes e descobertas, seus desafios e suas conquistas, é, sem sombra de dúvida, um

cenário de **excelência para** o desenvolvimento de um **processo formativo que resulte um cidadão consciente** da necessidade de uma vivência social **democrática**, amparada em valores de justiça e de responsabilidade social. Como *locus* da **produção do conhecimento**, a Universidade tem maior possibilidade para movimentar-se com velocidade na direção de um **engajamento em outros setores da sociedade** para o enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais (INSTITUCIONAL, 2003, p. 10, grifos nossos).

Pode-se perceber neste excerto que a universidade expressa uma multiplicidade de valores que indicam uma adesão tanto ao princípio que aqui chamamos de Republicano, calcado na ideia de excelência e de formação de cidadania e que supõe um movimento centrífugo – sugerindo uma ideia de protagonismo na transformação social – quanto uma primeira formulação, ainda que incipiente, de abertura a demandas sociais. É interessante notar, em particular, que há expressão de uma conexão direta entre a ideia de excelência e a formação de cidadania, cuja finalidade é a democracia e a justiça social. Observa-se, no trecho, que o valor máximo da universidade acaba sendo esse: o processo de formação do ser humano, entendido de forma genérica, que culmina nesse cidadão qualificado, que também deve ser capaz de engajar-se em enfrentamentos contra o *status quo*. Essa seria a função primária da universidade, segundo os termos da documentação.

Na sequência do mesmo documento, a conexão com a sociedade é tornada mais explícita e simétrica, mantendo ainda a ideia de que é o conhecimento o instrumento crucial de transformação social:

Em se tratando de Universidade Pública, tem o dever de ampliar suas alianças com a sociedade com vistas ao combate da desigualdade social e, em função disso, ao fomento de mudanças possíveis na sociedade, usando o conhecimento como o mais eficiente e eficaz instrumento para a inclusão social (INSTITUCIONAL, 2003, p. 10).

Um pouco mais abaixo, percebe-se um aprofundamento dessa caracterização, que explicita o vínculo entre conhecimento, mudança e inclusão, e indica a postura crítica e comprometimento da Universidade de incidir sobre a concepção de outras formas de vida. É interessante notar, com isso, que não se trata de responder diretamente a demandas formuladas diretamente pelo Estado ou pelo mercado, mas de um comprometimento com princípios ideais que embasam uma concepção de futuro, baseada em valores democráticos bastante específicos, como podemos ver nos termos destacados:

Consolidar seu papel como expressão da **sociedade democrática e pluricultural**, inspirada nos ideais de **liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade**, constituindo-se em instância necessária de **consciência crítica**, na qual a coletividade possa **repensar suas formas de vida** e suas organizações sociais, econômicas e políticas (INSTITUCIONAL, 2003, p. 13).

Dado que se trata de um documento dirigido diretamente aos novos ingressantes, o que está suposto nesta afirmação é que o aluno precisa, de certa maneira, encarar o seu conhecimento como atuante no mundo, convidando a um engajamento que transcenda seus interesses individuais. No momento subsequente, vemos formulado o princípio que admite também uma movimentação centrípeta, isto é, de uma transformação que parte da sociedade e chega à instituição, o que indica a aceitação de uma lógica de interferência mútua, em que as representações que chamamos de “republicana” e “democrática” convivem simultaneamente:

É preciso que seja capaz também, de sofrer as mudanças que a sociedade lhe impõe e transformar-se junto com ela. A Universidade Pública deve buscar o seu engajamento com a plena consciência de sua força para assumir a liderança desse processo em busca de um mundo melhor (INSTITUCIONAL, 2003, p. 10).

Assim, a sintonia com a sociedade é um valor que a documentação entende como essencial para que possa exercer o seu papel de liderança, correspondendo à sua função dentro do tecido social mais amplo. Um aluno da instituição tem de ser capaz de não se fechar em seus interesses – “ultrapassando possíveis sentimentos ou ambições individuais” (INSTITUCIONAL, 2003, p. 10) – e tem de ser capaz de ser afetado pelo seu entorno, para, assim, não exercer qualquer prerrogativa de autoridade não embasada no conhecimento, o que foi demonstrado como o desvio mais grave. Assim, a instituição parece estar atenta para melhorar a sociedade pela excelência do conhecimento produzido e, como veremos um pouco mais adiante, há uma ampliação desse entendimento, que passa a considerar essa dimensão social como algo que deve se dar também por um processo de inclusão mais direta.

Há um tópico colocado pela própria documentação no que se refere à “Finalidade e compromissos éticos da UFRGS”, formulado nos seguintes termos: “A UFRGS tem como finalidade a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integrados no ensino, na pesquisa e na extensão” (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12). Há um aprofundamento desse princípio no seguinte trecho:

A crença no conhecimento como **patrimônio social** e na educação como um bem público é a base do compromisso permanente na Universidade junto à sociedade brasileira, que se expressa pela sua contribuição, à construção da identidade social e do **projeto de Nação**. Para isso, a UFRGS oferece educação superior de qualidade, visando à formação de profissionais cidadãos e à produção de conhecimento que possa assegurar um **desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável** (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12).

O conhecimento é expresso como um patrimônio social, isto é, como algo que tem um valor para a sociedade, a despeito das demandas externas, que repercute na ideia de que a educação é um bem público; ambos contribuem para o projeto de Nação, que supõe uma forma de desenvolvimento endógena, genuína e sustentável. Há, portanto, uma propensão para a colaboração, o que se reflete na capacidade primária de se “acumular” conhecimento mediante o estudo individual.

Nota-se, todavia, que esse princípio mais geral é consolidado a partir de desafios de diferentes ordens, que resumem bastante bem os três pilares axiológicos, tal, como descrito nesse trecho: “A universidade, como instituição antecipatória e comprometida com o futuro, assume o tríplice e permanente desafio de Pertinência Social, da Excelência das Atividades e da Excelência sem Excludência” (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12). Vemos, portanto, condensadas três representações morais de vital importância, que procuram uma articulação que não é evidente, e exige a amplificação das várias frentes de atuação, colocando à Universidade a complexa tarefa de tornar-se cada vez mais inclusiva sem, contudo, abrir mão de seu comprometimento com a excelência. No documento esses princípios são melhor detalhados:

O princípio da Pertinência é visível na formação educativa oferecida e na **produção científica, artística e tecnológica** desenvolvida em perfeita consonância ao que a sociedade espera, precisa, deseja e tem direito a **receber de uma instituição pública** (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12).

A ideia de “pertinência” permite que se detecte mais necessidades da *sociedade*, complementando, assim, a função do estado. Ou seja, se trata de uma capacidade de engendrar uma ação integrada. Nesse sentido, o princípio da Excelência exprime bastante bem as representações aqui chamadas de republicanas, que vinculam a qualidade das ações da Universidade como uma virtude moral que a destaca dentre as demais instituições e, ao fazê-lo, implica contribuições diretas ao progresso social:

O princípio da Excelência das Atividades corresponde ao desafio permanente de buscar os melhores resultados no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão e à valorização da qualidade acadêmica, que colocam a UFRGS na fronteira do conhecimento e entre as grandes instituições internacionais (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12, grifos nossos).

De acordo com o discurso oficial, a instituição considera que já a atingiu tal padrão em tempos passados, mantendo-a relevante no presente e com a possibilidade de expandi-la no futuro: “A UFRGS, em sua atuação, revitaliza constantemente o paradoxo: ao ser contemporânea, está sempre inserida em seu tempo; buscando ser atual, deve pôr-se, permanentemente, à frente de seu tempo” (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12).

Por fim, há o princípio da não-Excludência, que parte do aluno e se irradia para outras instâncias:

Esse desafio constante é conjugado no princípio da **Excelência sem Excludência**, em que a excelência atinge todas as áreas da Universidade, acadêmicas e de gestão administrativa, ao mesmo tempo em que suas atividades são oferecidas, sem restrições, a estudantes, à população em geral e aos diversos setores da sociedade (INSTITUCIONAL, 2003, p. 12).

Mesmo partindo da área da pesquisa, a busca da excelência não se restringe a ela. Assim, o aluno, mais do que buscar a excelência acadêmica, deve ser capaz de colaborar, de seguir regras (como as dos editais) e de buscar uma boa convivência para exercer a solidariedade.

Uma outra fonte de reflexão é a própria organização da UFRGS, que se articula em órgãos: Reitoria, Pró-reitorias, Pró-reitorias adjuntas, Coordenadorias, Secretarias, Unidades universitárias, Sistema de Bibliotecas, Cursos de graduação, Cursos de pós-graduação, Campus e Hospital universitário. Essa organização não é gratuita, ela segue uma lógica interna. Mas é possível detalhar um pouco mais essas funções:

- a. Órgãos de Administração Superior:
 - Reitoria [...]
 - Conselho Universitário (CONSUN) [...]
 - Conselho de ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) [...]
 - Conselho de Curadores (CONCUR): é o órgão fiscalizador da gestão econômico-financeira da Universidade, tendo sua composição, competências e funcionamento definidos e regulados no recém-referidos Estatuto e Regimento Geral.
- b. Unidades Universitárias e Institutos Especializados: têm sua organização interna descrita nas seções 2.4, 2.5 e 2.6.

- b. Hospital Universitário: é o Hospital de Clínicas de Porto Alegre, constituído sob a forma de empresa pública dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e autonomia administrativa, sujeito à supervisão do Ministério da Educação e tendo seu Presidente escolhido e nomeado pelo Reitor da Universidade;
- c. Centro de Estudos interdisciplinares: destinam-se a reunir especialistas da Universidade e externos a ela, com o objetivo de desenvolver novos programas de ensino, de pesquisa ou de extensão, de caráter interdisciplinar; podem sediar atividades de ensino de pós-graduação, de pesquisa e de extensão, contando com docentes lotados em quaisquer Departamentos.
- d. Campi fora de sede: são Unidades regionais da Universidade, instaladas em municípios diversos de abrangência geográfica do ato de credenciamento da UFRGS em vigor, com a organização administrativa e acadêmica próprias e responsabilidade pela realização de atividades de ensino, de extensão, de pesquisa e de inovação (ELLWANGER, 2015, p. 27).

Observa-se que esses órgãos se articulam nos eixos Pertinência Social (Reitoria, Pró-reitorias, Pró-reitorias adjuntas), da Excelência das Atividades (cursos de graduação, cursos de pós-graduação, coordenadorias, secretarias) e da Excelência sem Excludência (Hospital universitário, Unidades universitárias, Sistema de Bibliotecas). Evidentemente, alguns desses órgãos entram em mais de um eixo, o que se pretendeu foi demonstrar que todos eles possuem no mínimo algum tipo de valor da própria instituição, mesmo que ela não o afirme explicitamente.

Outro documento importante é o estatuto da própria UFRGS. Nele encontra-se uma parte de seus valores, expressos em alguns pontos do regimento geral da instituição. Por exemplo, no artigo 2:

Art. 2º – A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade *democrática e pluricultural*, inspirada nos ideais de *liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade*, constituindo-se em instância necessária de *consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas* [grifos nossos]. (UFRGS, 2014).

Ou seja, semelhantemente ao documento anterior, o valor mais profundo é o da crítica, mas no sentido de gerar ideias distintas acerca das “formas de vida” habituais. Isso significa que o conhecimento não é tomado como um fim em si mesmo, mas vinculado a princípios imbuídos de valor moral. O plano de desenvolvimento institucional também aponta para uma missão: “Desenvolver educação superior com excelência e compromisso social, formando indivíduos, gerando conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico,

capazes de promover transformações na sociedade” (UFRGS, 2016, p. 12). A formação é pensada não tanto no sentido de servir ao mercado ou fornecer habilidades que permitam uma ascensão social dos sujeitos, mas que garanta a transformação da própria sociedade, segundo uma lógica na qual os sujeitos são pensados a partir de uma noção de cidadania, como partícipes ativos na esfera pública.

No artigo 6 do Estatuto são apresentados os princípios constitucionais, estes que se constituem em:

- I – Liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- II – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III – gratuidade do ensino;
- IV – Gestão democrática;
- V – Valorização dos profissionais do ensino;
- VI – Garantia de padrão de qualidade;
- VII – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VIII – respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais (UFRGS, 2014).

No plano de desenvolvimento, esses mesmos princípios são reiterados e alguns outros são inseridos. Para além das representações já presentes no documento de 2003, nestes mais recentes, percebe-se a menção a novos princípios, tais como a ideia de democratização na gestão, pluralidade e sustentabilidade, ainda que a ideia de excelência e compromisso social sejam mantidos.

- Autonomia universitária
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
- Ética
- Pluralidade e democracia
- Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais
- Liberdade acadêmica
- Excelência
- Diversidade
- Sustentabilidade
- Compromisso social
- Valorização de seus docentes, técnico-administrativos e discentes (UFRGS, 2016, p. 12).

Esse movimento indica uma transformação da Universidade que não implica abandono de princípios constitutivos, mas de uma complexificação, no qual as fronteiras e o sentido de sua atuação são pensados não apenas segundo uma lógica centrífuga, mas também por uma lógica centrípeta, mediante a qual as representações morais que circulam na sociedade civil passam a ser valorizadas como parte constitutiva da dinâmica universitária.

Conquanto o caráter científico da formação e da pesquisa sejam mantidos, destaca-se a importância de um viés humanista, que previne a utilização meramente instrumental do saber produzido e transmitido:

Cabe à universidade promover uma formação pautada por uma visão **humanística**, capaz de contribuir para a consolidação da **cidadania** almejada. Todavia, a visão deve estar além daquele que integra as já clássicas disciplinas humanísticas, abrangendo também uma análise crítica das múltiplas culturas que compõem a vida em sociedade, bem como da cultura tecnológica que compõe o cenário do mundo contemporâneo. Não se trata, portanto, apenas de incluir disciplinas no currículo, ou mesmo de aumentar o número de disciplinas da área humanística; os programas de formação universitária da atualidade devem estar orientados para **a compreensão das diversas lógicas subjacentes à vida social e cultural** (ELLWANGER, 2015, p. 127, grifos nossos).

No artigo 5, observa-se que toda a estrutura se volta para a produção de conhecimento, que é considerado filosófico, científico, artístico e tecnológico – além de crítico. E a pluralidade aparece no texto (1) no exercício de profissões de diferentes campos de conhecimento e (2) na relação orgânica entre a Universidade e a Sociedade, mediante de diferentes agentes:

Art. 5º – A UFRGS, comunidade de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão.

[...]II – ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais;

III – manter ampla e diversificada interação com a comunidade, traduzindo uma relação orgânica entre Universidade e sociedade, pela articulação entre as diversas Unidades da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;

[...]VI – constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária;

VII – cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais; (UFRGS, 2014).

Há também uma lista de valores institucionais, a saber:

- Responsabilidade social
- Transparência
- Inclusão
- Responsabilidade ambiental

- Promoção do bem-estar social
- Inovação
- Internacionalização
- Interdisciplinaridade (UFRGS, 2016, p. 12).

Ainda existem alguns valores da instituição abordados estritamente com relação ao ensino de graduação. Cumpre notar que, para essa modalidade, existem mais algumas regulamentações – diretrizes curriculares nacionais, diretrizes curriculares genéricas da Resolução 32/98 e aquelas específicas de cada curso – que levam a dois níveis:

Assim, a definição de diretrizes para os currículos de graduação pressupõe a delimitação de dois níveis intrinsecamente ligados. No primeiro, chamado de político-filosófico, são traçadas linhas gerais e amplas, pelas quais todos os cursos de graduação da Universidade devem se pautar para definir suas diretrizes curriculares. No seu conjunto [...] devem ser capazes de caracterizar um projeto de universidade pública atenta a uma sociedade contemporânea que passa por intensas transformações, decorrentes da necessidade de compartilhar, adequar ou mesmo mudar valores de uma ordem mundial em transição para a chamada era do saber, da informação e da automação [...] O segundo nível, no qual se trabalha com as especificidades científicas, culturais e profissionais de cada curso de graduação, é o formativo-científico, visto como garantia de um conjunto de conteúdos, habilidades e atitudes formativas, capaz de contribuir para a qualificação e capacitação do aluno nas diferentes áreas e campos do conhecimento (ELLWANGER, 2015, p. 127).

Essa dimensão político-filosófica é, portanto, voltada para as transformações sociais, para a sua compreensão e posterior mudança. Ou seja, essa é a dimensão do contato direto com a sociedade. O segundo nível descrito é o formativo-científico, que é relacionado à parte técnica de cada curso e que é, portanto, variável. Esse nível fica evidenciado em outro trecho da legislação: “§3º – O fazer universitário inclui todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão ligadas à UFRGS, de caráter oficial, inclusive as realizadas fora de suas dependências” (UFRGS, 2004). Observa-se na legislação uma equivalência entre o nível formativo-científico e o fazer universitário. De qualquer maneira, a interação disso desemboca em uma configuração de universidade:

Como instituição pública, cabe à Universidade voltar-se cada vez mais para o desenvolvimento de uma cidadania com significação renovada pela lógica de uma sociedade plural e solidária, capaz de levar a uma participação/integração de todos nos vários níveis cívicos. (ELLWANGER, 2015, p. 127).

A cidadania com significação renovada é útil para uma sociedade plural e solidária. Assim, será possível generalizar a condição que o aluno encontra para todo o tecido social, porém iniciado pela iniciativa da universidade:

Reconhecendo a cota de responsabilidade de cada um com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, cada indivíduo deve se comprometer – em sua vida diária, em sua família, no seu trabalho, na sua comunidade, no seu país e na sua região, a: Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes; Compartilhar o seu tempo e seus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica; Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e a escuta no lugar do fanatismo, da difamação e da rejeição do outro; Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta; Contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade. (UFRGS, 2001).

Ou seja, a documentação expressa uma visão sobre a UFRGS em si mesma como uma continuidade histórica aglutinada em torno de uma concepção de conhecimento, e que ambiciona a pluralidade pelo mecanismo da crítica. Assim sendo, as estruturas da instituição deveriam agir segundo esses princípios e esses fins – e espera-se que os alunos os sigam também para que seu *input* seja incorporado adequadamente (como um cidadão consciente) e que isso se reflita em uma atuação social.

A documentação dá a entender, portanto, que a UFRGS apresenta certa “ortodoxia” na questão da busca do conhecimento (produção de conhecimento), dando uma continuidade histórica à instituição a partir da sua reflexividade técnica, baseada na criticidade. Disso resultam as representações sobre o pluralismo, a democracia e desemboca no papel de liderança. Assim, é gerado um conhecimento que deve servir à justiça social.

Uma outra dimensão que merece ser olhada mais de perto é o processo de aprofundamento na direção de representações democráticas, que ampliam a ideia acerca da democratização do acesso, não baseado apenas no princípio da democracia tomado em seu sentido tradicional. Isto é, com os debates que levam à implementação das políticas de ação afirmativa, passa-se a complexificar o entendimento sobre o significado da função social da Universidade. Em primeiro lugar, ela é convocada a fazer parte de um movimento de reparação de injustiças históricas, que dificultaram o acesso a parte importante da população

ao Ensino Superior, sobretudo aquele considerado de excelência. Em segundo lugar, passa a circular a ideia de que a excelência não pode ser dissociada da ideia de diversidade, isto é, a inclusão de sujeitos oriundos de diferentes classes sociais e trajetórias étnicas é entendida não apenas como uma reparação social, mas algo que contribui para a produção de um conhecimento mais abrangente. A brecha para esses valores está atrelada a um foco cada vez maior no pluralismo, e implica um direcionamento da gestão universitária para dar assistência a um público em situação de vulnerabilidade social, que demanda suporte financeiro específico, e que é operacionalizado por órgãos específicos como a PRAE (tal como veremos adiante) e a CAF:

O ano de 2005 foi determinante para a mobilização em favor da implantação de cotas raciais na Universidade. Foram realizados amplos debates, promovidos por estudantes, técnicos e professores, em parceria com os movimentos sociais, principalmente os movimentos negros e indígenas.

Em 2006, em diálogo com esses movimentos a Universidade iniciou oficialmente o debate sobre a implementação de uma política de ações afirmativas. O resultado deste debate foi a constituição da Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cujo objetivo era formular uma proposta de política de ações afirmativas a serem adotadas pela UFRGS.

O ano de 2007 foi um marco na luta contra a histórica exclusão de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas: a proposta do ingresso por reserva de vagas foi aprovada pelo Conselho Universitário com vigor a partir do processo seletivo de 2008.

O processo de democratização de acesso na UFRGS teve seu início em 2008/1 com a matrícula de 522 alunos por reserva de vagas, sendo 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e 9 alunos indígenas (HISTÓRICO, s/d)

Neste trecho pode-se notar que há palavras como “mobilização”, “debates”, “movimentos sociais”, “histórica exclusão de estudantes negros” e “democratização” – que aliás, é o centro de justificação e de valores apontado por esse setor da universidade, o da democratização. A leitura da realidade brasileira indica que deve haver uma mudança do *status quo* através da ação de liderança e de vanguarda. O que há de diferente é que a universidade passa a conceber seu papel na promoção de justiça social, não apenas usando seu conhecimento para transformar a sociedade ao seu redor, mas promover alterações na própria instituição, tornando-se, ela própria, mais inclusiva e democrática: esses valores são incorporados pelo discurso oficial da instituição. Isso fica mais claro ainda quando se observa outras documentações:

A influência do fator econômico tem restringido a formação dos profissionais. A universidade pública não deve reduzir os seus currículos à lógica da produção (do **mercado**), mas ir mais além do que preparar para o mercado: a Universidade deve abrigar a pluralidade, fazendo predominar sobre a informação e a instrumentação a formação de uma **cidadania** na qual os indivíduos estejam sendo capacitados a lidar com o conhecimento de forma **crítica e propositiva**. Também cabe à universidade pública manter e desenvolver aquelas áreas de conhecimento que nem sempre o mercado valoriza ou estimula (ELLWANGER, 2015, p. 129, grifos nossos).

Ou seja, o mercado pode frear o desenvolvimento de certas áreas, ou mesmo desincentivar a cidadania ou a criticidade. Tal argumento pode ser interpretado como uma resistência às representações utilitaristas expressas pelo Acordo de Bolonha, e reitera uma representação moral acerca de uma finalidade da transmissão e produção do conhecimento que transcende finalidades individuais ou as demandas do mercado. Observa-se, portanto, como a universidade busca ressaltar sua função democrática, transformando-se a si própria no processo. Isso se dá também a nível de conhecimento. Trata-se de uma transformação na própria concepção de ciência e conhecimento, na direção já apontada anteriormente, que se torna cada vez mais plural:

Do ponto de vista epistemológico e pedagógico, a flexibilidade curricular pode incluir **outras abordagens do conhecimento**. Em paralelo à disciplinaridade, modo moderno de organização do conhecimento, pode-se pensar, por exemplo, em uma visão interdisciplinar e, indo um pouco mais além, pensar no conhecimento de modo relacional, no qual desaparecem as barreiras hierárquicas trazidas justamente pela maneira disciplinar de compreender a ciência. A visão cartesiana de conhecimento vai, assim, cedendo espaço no “currículo flexibilizado”, resultando em uma reestruturação da educação, do currículo, do conhecimento, da sala de aula, entre outras dimensões do trabalho pedagógico e universitário (ELLWANGER, 2015, p. 127).

A reflexividade sobre o conhecimento conduz a questionamentos sobre como os respectivos conteúdos são ensinados (na didática optada pela universidade) ou são organizados (no currículo). Assim, a documentação expressa o desejo alcançar esse patamar de interdisciplinaridade. Como esse ideal democrático é colocado em prática? Uma das maneiras são as políticas de gestão universitária para alunos das ações afirmativas, como mostra o relatório da CAF de 2016:

A CAF realiza um conjunto de atividades, regulares e eventuais, com o objetivo de promover o acesso, bem como as condições de permanência dos estudantes. Essas atividades basicamente dizem respeito à:

- Acolhimento e proposição de demandas referentes à assistência estudantil;
- Acolhimento e proposição de demandas relativas ao acompanhamento pedagógico;
- Realização de ações de capacitação;
- Proposição de normatizações;
- Organização e/ou participação em eventos;
- Apoio à participação de estudantes em eventos;
- Realização de reuniões do Conselho Consultivo do Programa de Ações Afirmativas
- Implementação do GT de Acompanhamento dos indígenas;
- Participação na implementação do Comitê Contra a Intolerância e a Discriminação – UFRGS;
- Elaboração de relatórios anuais do acompanhamento da política de ações afirmativas (COORDENADORIA, 2016)

Esse trecho corrobora as representações sociais morais oficiais anteriores e como ele se choca com a expectativa de uma formação exclusiva de profissionais para o mercado. Até este momento, não foi observado em nenhuma representação social institucional o valor do utilitarismo, – embora estejamos acompanhando a tentativa de imposição desse corolário para as instituições públicas a partir das discussões mais recentes sobre o financiamento das universidades públicas. Trata-se, possivelmente, de um novo marco na história do sistema universitário brasileiro, cujas consequências sobre as representações morais no âmbito da UFRGS permanecem em aberto.

O quadro 4 sintetiza a investigação das representações presentes na documentação institucional e que guiam interpretações e a construção de normativas. Tal como descrito nos procedimentos metodológicos, essas Representações Sociais foram encontradas a partir da categorização, após a leitura flutuante do material. Desses passos seguem-se as Representações Sociais sincrônicas:

QUADRO 4: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INSTITUIÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA DESCRIÇÃO

Representação social (origem na documentação)	Descrição
Produção de conhecimento (estatuto)	A universidade possui como atividade fim a de produzir conhecimento, variando as finalidades desse conhecimento.

Relação com a sociedade (material de propaganda)	A universidade deve priorizar o conhecimento com finalidade socialmente relevante.
Liderança (material de propaganda)	A universidade exerce um papel de vanguarda, tanto em termos de conteúdo quanto de sua finalidade social.
Contribuição para a nação (material de propaganda)	A universidade deve contribuir para o projeto de nação, na UFRGS colocada como o valor “sociedade”.
Estudo individual (material de propaganda)	A universidade deve privilegiar a iniciativa pessoal como o começo do combate à desigualdade social, o que fica evidente quando o documento se refere ao fazer da instituição.
Burocracia racional-legal (estatuto)	A universidade se impessoaliza mediante burocracia, que permite um acesso igualitário aos recursos. Isso cumpre com o princípio do serviço público da impessoalidade.
Democracia (estatuto)	A universidade funciona por e para a democracia.
Criticidade (estatuto)	A universidade deve manter uma perspectiva crítica em relação ao status quo, orientando sua produção no sentido de ampliação da justiça e bem-estar social.
Pluralismo (estatuto)	A universidade deve acolher e valorizar as diferenças, considerada um valor constitutivo da ideia de formação e conhecimento.

Fonte: autoria própria

Pode-se observar que as representações que ficaram mais estabelecidas na documentação são aquelas da função pública e que remetem a uma sistemática busca da transformação da sociedade. Todas essas representações sociais institucionais serão utilizadas

para a análise das entrevistas, o que permite perceber o quanto há proximidade dos valores de cada indivíduo com elas – algo que tem implicações na evasão. No próximo capítulo, cuja análise retoma o binômio evasão-persistência, serão analisadas as entrevistas semiestruturadas dos alunos evadidos e persistentes, acompanhadas das medidas de gestão universitária e gestão de curso, na expectativa de perceber o quanto do planejamento é efetivamente incorporado na vivência cotidiana, com o fito de compreender a evasão e a persistência dentro deste quadro.

5 – A INSTITUIÇÃO VIVIDA

Este capítulo tem como foco aquilo que propomos chamar de “instituição vivida”, isto é, a experiência resultante de ser aluno da graduação da UFRGS, investigada a partir do trabalho de campo. Os capítulos anteriores introduziram os elementos da tese, o referencial teórico e apresentaram o corpus textual, constituído pela revisão bibliográfica e da análise de documentos produzidos – ou seja, é a instituição escrita. A dimensão da vivência ressignifica os pressupostos das normativas escritas, produzindo ou sinergias ou descontinuidades.

A maneira de chegar às representações dos sujeitos de pesquisa foi por meio de entrevistas, tal como descrevemos na seção 1.5. Neste capítulo serão apresentadas reflexões sobre as funções pretendidas pela instituição UFRGS e as respectivas análises dos alunos sobre sua aplicação concreta, avaliadas a partir de sua trajetória, aqui entendida como “[...]série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2007, p.189). Assim, estar matriculado na universidade é frequentar um campo, porém o antes e o depois também ajudam a entender como a experiência é significada e ressignificada.

É importante ressaltar que os fenômenos de evasão e de persistência possuem múltiplos vieses, e isso explica o porquê tantos estudos serem conduzidos sobre a ótica dos fatores quantitativos. Mesmo reconhecendo essa pluralidade infinita de subjetividades, dar-se-á peso para a questão moral que surge da fala dos entrevistados – isto é, a análise privilegiará momentos em que há explicitação de convivência com colegas e professores, de divergências entre os valores da instituição e os valores dos outros membros. Assim, segue-se de perto as concepções de Paugam:

O homem solidário de Durkheim é um indivíduo ao mesmo tempo autônomo e ligado a outros e à sociedade, um indivíduo consciente das regras morais que implicam a participação na vida social. Se ele as aceita, é pelo prazer encontrado na reciprocidade da associação e no sentimento de ser útil. Esta consciência permanece, todavia, frágil; corre até mesmo o risco de desaparecer em certas circunstâncias (PAUGAM, 2017, p.158)

Conforme teremos ocasião de observar, entre os alunos persistentes encontra-se a sensação de prazer de uma maneira mais ampla do que nos evadidos, que mencionam momentos de prazer mais pontuais e menos globais.

Portanto, uma questão essencial para a sociologia da moral é a construção de laços de solidariedade: estabelecem-se grupos nos quais os indivíduos buscam tecer afinidades, mesmo que disso resultem tensões e assimetrias. A tese indica que a matrícula não é o suficiente para manter um aluno motivado a frequentar as aulas: é preciso que haja a construção de um laço mais duradouro.

Segue o quadro 5 com a lista de entrevistados, cujos nomes foram codificados utilizando números e letras. É importante ressaltar que na primeira coluna alocaram-se os códigos, na segunda coluna a situação atual, no momento da entrevista; já na terceira coluna foi apontado o fluxo realizado por esses indivíduos, bem como a idade e a auto declaração de gênero:

QUADRO 5: CÓDIGO, SITUAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Código	Situação	Descrição
1E25MC	Evadida, está atualmente em outra universidade em outra graduação.	Ciências Humanas para Ciências Humanas, 25 anos, mulher cis
2E24HC	Evadido da universidade, já havia trocado de curso.	Ciências Humanas para Ciências Sociais Aplicadas, 24 anos, homem cis
3E34HC	Evadida da universidade, já havia trocado de curso 2 vezes.	Evadido da universidade, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, 34 anos, homem cis
4P26MC	Persistente na universidade, evadiu de curso uma vez.	Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, 26 anos, mulher cis
5P35MC	Persistente na universidade, evadiu de curso uma vez.	Linguística, Letras e Artes para Ciências Humanas, 35 anos, mulher cis
6E24MC	Evadida da universidade, trocou de curso duas vezes.	Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, 24 anos, mulher cis
7P30HT	Persistente na universidade, evadiu de um curso	Ciências da Saúde para Ciências da Saúde, 30 anos, homem trans

8E23MC	Evadida da universidade, saiu da UFRGS e está para se formar em outra universidade	Ciências Exatas e da Terra para Engenharias, 23 anos, mulher cis
9P22HC	Persistente na universidade, evadiu uma vez.	Engenharias, 22 anos, homem cis
10P20MC	Persistente na universidade, evadiu de um curso.	Engenharias para Engenharias, 20 anos, mulher cis
11P43HC	Persistente na universidade, já evadiu de um curso	Ciências da Saúde para Ciências Humanas, 43 anos, homem cis
12P26HC	Persistente na universidade, mudou de curso uma vez.	Engenharias para Engenharias, 26 anos, homem cis
13E42HC	Evadido da universidade, não mudou de curso	Ciências da Saúde, 42 anos, homem cis
14E25HC	Evadido da universidade, não mudou de curso	Evadido da universidade, Engenharia, 25 anos, homem cis.
15E34HC	Evadido da universidade, não mudou de curso	Evadido da universidade, Ciências Humanas, 34 anos, homem cis

Fonte: autoria própria

O código deve ser lido como “Número do entrevistado + Evadido/Persistente + Homem/Mulher + Cis/Trans”. Tal configuração, apesar de alongar o código, facilita a leitura do texto no tocante a contextualizar o entrevistado que narra. Da aplicação do roteiro de entrevistas resultaram transcrições que foram lidas também de maneira flutuante, seguida da posterior eleição de categorias que permitiram o tratamento do resultado. A partir dessas narrativas foram divididos os dados qualitativos entre motivos morais (discordâncias com a instituição e relação com outros membros) e motivos residuais, que permitiram acesso as Representações Sociais dos alunos.

Cada um dos entrevistados contou a sua trajetória no interior da instituição na primeira pergunta do roteiro, conforme consta no apêndice. Acompanhar-se-á uma trajetória

por vez, a partir das palavras deles próprios, analisando o quanto elas se aproximam dos fatores levantados na revisão bibliográfica ou apresentam alguma novidade.

A primeira entrevistada conta que evadiu de um curso de Ciências Humanas da UFRGS para Ciências Exatas em outra universidade em Santa Catarina, possui 25 anos e é mulher cis, relatou que:

Num primeiro momento, eu fiz 2 vestibulares, fiz 2 anos de cursinhos, entrei em [Ciências Humanas], foi um chute no escuro, vamos dizer assim, eu gostei muito, uso até agora esse conhecimento na [Ciências Exatas e da Terra], mas na UFRGS, num primeiro momento, foi um desastre, assim, o primeiro semestre foi um completo desastre [...] Aí eu repetir foi muito ruim, o segundo semestre eu já tava... eu não tava... eu **estava desmotivada**, no caso, e fui meio que empurrando com a barriga o segundo semestre, passei em todas as cadeiras, na média, B básico, me esforçando digamos assim... o terceiro semestre eu tranquei, foi quando **entrei pra [curso pré-vestibular], para dar aula [lá], foi o que me ajudou, ver que tinha família, o pessoal me acolheu e me ajudaram nisso tudo que tava passando naquele momento**. Voltei no quarto semestre, que é a segunda metade de 2015, eu voltei e aí eu comecei a fazer tudo certinho, **sem muitos amigos, não me sentia muito bem dentro da universidade, era um sentimento muito estranho** [...] então, 2016 eu já fiquei com vontade de fazer o vestibular, né, mas daí eu não fiz, não lembro porque, mas enfim, aí eu disse “vou fazer o Enem pra ver o que vai dar”. Aí eu fui empurrando, frequentando as aulas, sem me sentir pertencente, eu cheguei a fazer 5 cadeiras num semestre, **mas sem o sentimento de pertencimento** (entrevistada 1E25MC).

A participante, portanto, pôde se dedicar exclusivamente ao estudo para o concurso vestibular em um cursinho popular, antes de ingressar no curso de humanas na UFRGS. Essa primeira passagem foi classificada como um “desastre” do ponto de vista dos conceitos obtidos e das condições de aprendizado. O curioso é que a aluna estava quase evadindo, não fosse começar a lecionar no mesmo curso pré-vestibular popular, no qual já havia estudado anteriormente. Ou seja, foi um fator de pertencimento externo que impediu o desligamento automático. Seguiu matriculada de maneira um tanto inercial até decidir desistir de escolher e “sortear” o restante da sua trajetória a partir de uma prova para o ENEM, que oferece bolsas e matrículas de acordo com o desempenho na avaliação. O resultado da prova a direcionou para outro estado da federação, em uma universidade com a qual se identificou mais fortemente, como veremos adiante. Não é difícil de antever, aqui, o fator da escolaridade, aventado anteriormente. As expressões grifadas dão a ideia de que o pertencimento foi crucial, o que faz adesão ao espírito de adesão ao grupo de Durkheim como crucial: “Nós já começamos a determinar em que consiste o segundo elemento da moralidade. Ele consiste na vinculação a um grupo social do qual o indivíduo faz parte” (DURKHEIM, 2017, p.76). É importante

ressaltar que nos documentos da UFRGS não encontramos menção à constituição de espaços de convivência e de afeto. Nesse sentido, o que a instituição faz para estimular o pertencimento? No decorrer do texto será possível responder a essa questão.

Já o entrevistado 2 E24HC, que iniciou matriculado em Ciências Humanas, mudou para um curso para Ciências Sociais Aplicadas e permanece evadido e morando em outro país, conta 24 anos e é homem cis, apresenta a seguinte trajetória:

Eu entrei em 2011 pra [curso de humanas] foi meu primeiro ano de ingresso, aí estudei até o final de 2013 porque eu mudei do curso que eu não queria mais fazer, só que não tinha nota pra transferência, aí fiz vestibular e entrei pro segundo semestre pra [Ciências Sociais Aplicadas], porque, desde o segundo semestre de 2014 até o fim de 2016 e eu tranquei porque estou morando na [país estrangeiro], minha matrícula tá trancada [...] mas quero me formar um dia (entrevistado 2E24HC).

Ao contrário do entrevistado 1 E25MC, 2E24HC não chegou a relatar muito sobre o momento pré-entrada. Na fala aparece que o aluno não encarou as mesmas dificuldades nesta etapa, porém sabia que não desejava ficar no curso de entrada – o que coaduna com o fator vocação. Mudou de curso mais uma vez, mas em vez de seguir na instituição, mudou-se para um país estrangeiro. De certa maneira, o participante deseja colar grau em um futuro, mas ainda não sabe quando. Ou seja, o motivo de sua saída deriva de suas prioridades mais do que por uma não identificação com a instituição.

Há também o entrevistado 3E34HC, que se matriculou primeiramente nas Ciências Sociais Aplicadas, mudou para as Ciências Exatas e da Terra, e por fim para Ciências Sociais Aplicadas antes de evadir de vez da universidade e ir morar em outro país, conta 34 anos e é homem cis, narra que:

Eu entrei para o primeiro curso, [ciência humana aplicada] noturno em 2003. No primeiro ano eu fiz todas as cadeiras, que eram indicadas, então 5 cadeiras por semestre, e foi razoável até um ano, mais ou menos. E aí, depois, no segundo ano eu comecei a fazer uma redução de cadeiras, ao invés de fazer as recomendadas, tava fazendo 3, e esse ritmo foi até o fim de 2006. Eu continuei me matriculando sempre numa cadeira ou outra, mas eu ia rodando [...] eu tava mantendo o vínculo com a universidade, **a princípio eu não fazia por preguiça, mas também porque trabalhava em uma loja de relógios.** Depois na [empresa omitida], saí da loja, no final do ano prestei vestibular pro primeiro semestre de 2009, pro curso de [Ciências Exatas e da Terra], eu já tava há 5 anos na faculdade **e eu não gostava exatamente muito** e era improvável terminar, e aí eu fiz pouquíssimas cadeiras. **O curso é puxado** e tem cadeiras com 9 créditos, e eu já tinha cadeira de cálculo e daí eu conseguia fazer pouco, aí eu fiz uma cadeira por semestre até o segundo semestre de 2010, quando eu fiz duas cadeiras. Ritmo devagar, mas nessa

época eu ia rodando mais do que antigamente, antes rodava bastante, mas agora eu também negociava no trabalho... **o curso é noturno, mas boa parte das cadeiras são oferecidas de dia**, e eu fazia durante o horário de trabalho, e eu negociava horários, e de maneira geral os chefes foram atenciosos e diziam pra ir fazer. Mas cedo ou tarde eu estava em reuniões e diziam pra eu não ir [na aula], e daí eu não ia. Isso exatamente até o final de 2010. O primeiro semestre de 2011, eu pedi transferência interna para o curso de [Ciências Sociais Aplicadas], eu já tinha várias cadeiras completas, então eu achei que podia terminar alguma coisa, em termos de porcentagem era o que eu menos precisaria me matricular a fim de terminar o curso, mas olhando o histórico também foi uma catástrofe: eu fui aprovado em uma cadeira por semestre, e eu fiz uma cadeira por 2 anos, e nem imagino quanto tempo daria para eu me formar. No final de 2012 que eu saí do curso, aí eu tranquei o primeiro semestre de 2013 e no segundo semestre de 2013 foi caracterizado abandono (entrevistado 3E34HC).

O entrevistado 3E34HC, portanto, ingressou bastante motivado na sua graduação e foi perdendo vontade no decorrer de sua trajetória, mesmo com a mudança de curso. Começou a recuperar a vontade durante a trajetória, mesmo que não fosse o mesmo ímpeto inicial. Posteriormente começou a trabalhar em paralelo, o que dificultou mais a sua trajetória – tais trechos apontam para o fator horas trabalhadas por semana. Diferentemente de 2E24HC, no entanto, 3E34HC não mencionou que desejava colar grau, mesmo estando vinculado há muito mais tempo à UFRGS. No caso dele, como veremos adiante, houve uma afinidade com o conhecimento da universidade, mas não com a instituição socialmente estabelecida. Atualmente está morando na Alemanha trabalhando em uma área das ciências da informação, e obtém um bom reconhecimento na área por parte dos pares alemães. É importante ressaltar que esse entrevistado relatou que já foi lhe dito sobre uma suspeita sobre altas habilidades, porém nunca buscou um diagnóstico. É possível também analisar, mais detidamente, alguns trechos. Alguns deles remetem à excelência, tais como: "e eu não gostava exatamente muito", "O curso é puxado". Pode-se perceber, assim, que a excelência não foi algo que lhe motivou. Já as falas "a princípio eu não fazia por preguiça, mas também porque trabalhava em uma loja de relógios", e "o curso é noturno, mas boa parte das cadeiras são oferecidas de dia", que retratam a questão das disciplinas diurnas de um curso noturno e apontam para a falta de concretização do valor institucional da inclusão.

Por seu turno, há também a fala da entrevista 4P26MC, que iniciou matriculada nas Ciências da Saúde, depois trocou para as Ciências Exatas e da Terra até evadir, conta 26 anos e é mulher cis:

Eu entrei em 2013/2. Primeiro que eu tinha terminado a escola em 2010, então já não tinha muitas lembranças da escola na questão de conteúdo, então

tive dificuldade no início, eu fiz cursinho popular e acho que **só passei por Deus, porque não me esforcei**. No primeiro semestre já teve cálculo e química geral, que tem muita reprovação, que inclusive eu rodei, eu senti muita **falta de um acompanhamento** com os alunos e um pouco **falta de consideração dos professores com os alunos** [...] é tipo como se a gente tivesse entrado muito despreparado, tanto é que muita gente reprovou no primeiro semestre, o que eu **acho anormal para um primeiro semestre**. Eu fui melhorando aos poucos, mas eu fiz até o sexto semestre, porque eu vi que não queria ficar na [Ciências da Saúde], fiquei doente, **pressão das disciplinas**, da UFRGS, porque **a gente não tem uma assistência do jeito que deveria ter**... deixa eu ver, eu senti, eu comecei a me cobrar demais, tu vive num ciclo que tu vive pra estudar, e tu vê que **tá dando o máximo de si e que não te dando resultado** e tu acaba se cobrando mais e isso acaba ficando no teu corpo e tu fica doente, então eu vi que as coisas não estavam certas e que tinha coisa errada, e demorou pra eu perceber que não era a profissão a seguir, não sei se era ocasionado por causa dos professores, a didática do curso, o jeito que era formulado o curso, que eu não concordava, então essas coisas foram sobrecarregando, eu tinha insatisfação mas não sabia que aquilo me fazia mal, quando saí do curso em 2016/1, porque **eu não estava sentindo prazer em mais nada**, mas foi muito pela **organização do curso** (entrevistada 4P26MC).

Diferentemente dos outros entrevistados, 4P26MC experimentou um lapso entre a sua saída do ensino médio e seu ingresso no ensino superior: "só passei por Deus, porque não me esforcei". Assim, o curso passou a ser uma questão também por conta dos conteúdos, para além das dificuldades naturais. Esse medo do esquecimento e da impessoalidade da prova de ingresso foi sucedido pelo medo das dificuldades do curso e a pessoalização na figura dos professores: "falta de consideração dos professores com os alunos". Segundo a participante, o quadro foi piorando pela sensação de abandono e pelo erro da escolha de curso. Nesse caso, mais do que com o conhecimento em si, a aluna se identifica majoritariamente com a questão profissional, pois esse desvio da opção correta afetou todo o seu humor de maneira global. Assim, quando mobilizou as habilidades – adquiridas com dificuldade no primeiro curso – para avançar no segundo curso, sentiu-se bem novamente e encaminhou-se para a colação de grau. Cabe ressaltar que esse é o fator da persistência, que aparece também na entrevista de número quatro. A excelência, com todas as implicações em termos de cobrança, não se mostra um atrativo: "pressão das disciplinas", ou a surpresa com o número de reprovações "acho anormal para um primeiro semestre". Pode-se notar também uma expectativa de acompanhamento que foi frustrada, o que mostra que o valor da inclusão, apesar de mencionado, ainda não foi produzido nas práticas educacionais. A expressão "falta de um acompanhamento" é mencionada a despeito de todas as políticas da universidade já elencadas, assim como "a gente não tem uma assistência do jeito que deveria ter", "tá dando o

máximo de si e que não te dando resultado", "eu não estava sentindo prazer em mais nada, mas foi muito pela organização do curso".

Sobre a entrevista 5P35MC, esta persiste na universidade ao trocar do curso de Linguística, Letras e Artes para um outro das Ciências Humanas, conta 35 anos e é mulher cis, há o relato de:

Em 2007 eu participava de uma atividade em [cidade da região metropolitana de Porto Alegre], que era o projeto musicção no município, estava querendo voltar a trabalhar como coral na educação infantil, que era o meu concurso e que eu atuava nessa área, e daí eu tava trabalhando com educação musical. Daí a prefeitura fez parceria com a UFRGS, e de lá teve um polo de licenciatura em [Linguística, Letras e Artes] na UFRGS, nós fizemos uma prova de vestibular que não precisava tocar instrumento, eu passei cantando a capela e fazendo a prova específica. Eu entrei na UFRGS assim, na primeira edição desse curso, sem saber tocar, e eu estudei por 4 anos, e daí nós íamos uma vez por semana no polo, e depois 2 vezes, e fazíamos alguns encontros. Faltou meio ano de curso porque tinha que escolher entre [instrumento 1] e [instrumento 2], eu escolhi [1] porque era o mais barato, mas eu trabalhava 50 horas e não dei conta. Em 2008 eu fui pra [cidade do interior do Rio Grande do Sul], então o deslocamento ficou mais puxado e não dei conta do instrumento. Depois, em 2014, eu fiz o vestibular e ingressei na licenciatura, e daí automaticamente eu fui desligada do anterior, fui dada como evadida porque eu não fui trancar matrícula ou cancelar, **foi bem frustrante. Então como em 2011 eu não passei na prova de [instrumento 1], eu fui dada como evadida** (entrevistada 5P35MC).

A graduação se apresentou como uma possibilidade em um outro evento paralelo, um projeto municipal. Ficou mais atraente ainda a formação quando se mostrou como ministrada a distância, entrando em consonância com as ocupações paralelas da participante. As disciplinas, no entanto, não foram o ponto de dificuldade da aluna, mas sim a parte artística da lide com o instrumento, por conta da falta de disponibilidade de tempo para o treino individual e continuado. Não lhe foi possível aprender o instrumento à distância dado que, como veremos adiante, apenas músicos de experiência lograram obter a colação de grau. De qualquer maneira, a aluna identificou-se com a instituição ao buscar a colação em outro curso pertencente à UFRGS também. Pode-se notar, portanto, uma evasão por questões sociais e burocráticas: “foi bem frustrante. Então como em 2011 eu não passei na prova de [instrumento 1], eu fui dada como evadida”.

Por seu turno, a entrevista 6E24MC matriculou-se em um curso de Ciências da Saúde, cambiando para outro das Ciências Exatas e da Terra e finalmente cambiando mais uma vez para as Ciências Humanas até evadir, conta 24 anos e é mulher cis:

Em 2012, comecei a estudar na UFRGS pela primeira vez, mas logo nos primeiros meses da graduação pedi o trancamento da matrícula. Isso porque eu não me identificava com o curso no qual eu estava matriculada e porque, à época, **o mercado de trabalho na área não parecia promissor**. No ano seguinte, prestei vestibular mais uma vez, desta vez para uma área bem diversa da qual eu me identificava. Nesse ano, iniciei minha graduação em engenharia, mas em pouco tempo me senti desestimulada a continuar frequentando às aulas do curso. Em 2014, decidi prestar vestibular para [Linguística, Letras e Artes], curso para o qual eu me julgava mais apta, no entanto, em razão de problemas de saúde, não cheguei a efetivar minha matrícula no curso. Em 2015, fiz mais uma tentativa, desta vez tentei cursar [Ciências da Saúde] na Universidade, mas não consegui permanecer no curso **em razão de horários, de dinheiro**. Por fim, decidi me afastar da universidade em 2016. No ano seguinte, resolvi retornar para a Universidade, desta vez para o curso de [ciências humanas] no turno da noite. Em 2018, resolvi me afastar mais uma vez a fim de ter **mais tempo para trabalhar e estudar para exames públicos** (entrevistada 6E24MC).

A entrevistada relatou que não teve dificuldades com ser aprovada no exame do vestibular, pois sempre conseguia se compenetrar durante o ano de preparação sem ser afetada por circunstâncias externas, mesmo as que considerou problemáticas. Ao analisar a sua trajetória, no entanto, observa-se que os vários cursos pelos quais passou indicam que o ambiente começou a se mostrar um interveniente, principalmente a questão da sobrevivência financeira – e essa apreciação moral remete a um fator novo, que é o receio do futuro por conta da repercussão do diploma do mercado de trabalho. Assim, por conta desse especial gosto pelos estudos, não se pode afirmar que a aluna buscava apenas a qualificação técnica, e sim que a atuação do mercado de trabalho se mostrou como um fiel da balança que a fez migrar. Isso mostra, também, como a universidade e o seu funcionamento são desconhecidos para quem não é membro da instituição, o que é mais um argumento para mostrar a não inclusão: "em razão de horários, de dinheiro". Tal como já afirmamos anteriormente, a questão da formação para o mercado de trabalho não entra no discurso da instituição, ou seja, a questão utilitária não está colocada pela instituição. Mas ela aparece nas falas: "o mercado de trabalho na área não parecia promissor" e "mais tempo para trabalhar e estudar para exames públicos" – esta segunda apontando para a consequência da primeira frase.

Já o entrevistado 7P30HT, persistiu trocando de um curso da área das Ciências da Saúde para outro das ciências humanas Ciências da Saúde, conta 30 anos e é homem trans:

Entre na UFRGS em 2007, no curso de [Ciências da Saúde] bacharelado. No qual fiquei até 2009. Em 2010 troquei pra licenciatura. Me formei em 2016. Tive uma particularidade em relação a minha experiência na universidade, que foi fazer uma transição de gênero durante o curso de [Ciências da Saúde] (entrevistado 7P30HT).

Depois de decidir pela área do ensino em vez da área da pesquisa (que se constituíam em dois cursos separados), o ingressante obteve a colação de grau. O entrevistado relata a particularidade de uma transição de gênero como parte da experiência da universidade, que tenha oportunizado um processo mais tranquilo, como veremos adiante. Esse relato é seguido da entrevista 8E23MC, tratando-se de uma evadida da instituição que se matriculou em um curso de Ciências Exatas e da Terra para Engenharias em outra universidade privada, 23 anos e é mulher cis:

Eu entrei na UFRGS em 2012/2, eu demorei um pouco mais pra entrar, porque teve greve e tal, e eu fiz cursinho popular antes, e quando entrei eu sabia que queria dar aula, mas fiquei em dúvida entre [Ciências Exatas e da Terra] e [matemáticas], escolhi química. Aí fiz meu primeiro vestibular na UFRGS, passei, e, na época, eu trabalhava. Eu saí do meu emprego porque eu não conseguiria ir nas aulas por ser longe, aí eu fiquei sem trabalhar o primeiro semestre, e no segundo consegui bolsa em biblioteca na UFRGS. O primeiro semestre foi bom e ruim, foi bem difícil porque eu descobri que eu **não tava preparada para o nível de dificuldade**, e no vestibular **é só decorar, é decoreba, é conteudista, eu sabia como fazer a prova da UFRGS**, mas não sabia o conteúdo na profundidade para acompanhar matemática, química geral teórica e estatística, e elas são peneiras, eu tive colegas que reprovaram 3 vezes. E eu senti que **faltou uma orientação dos meus veteranos** no sentido de não ser interessante fazer tantas cadeiras, tanto que isso mudou e hoje tem menos cadeiras, aí eu passei em química geral e teórica, não peguei cálculo, aí chegou um momento em que comecei a dar aula, porque já tinha feito as da licenciatura, e eu não me sentia mais representada pelas cadeiras da química, **eu gostava do ambiente com os meus colegas, mas dentro da questão acadêmica e em função da relação entre alunos e professores e os critérios dos professores, não gostava, e eu já sabia o suficiente para dar aula, eu já dava aula no cursinho, mas eu já conseguia dar uma aula e sabia que podia melhorar sem estudar as coisas da química. A questão salarial também me incomodando, mas ok.** Aí teve uma ocasião em que eu acabei prestando o ENEM, e eu acabei fazendo o ENEM pra saber como era fazer no novo modelo, eu tinha feito os de antes, eu queria saber o que era pra poder passar para o aluno, para saber como funciona. O que aconteceu foi que tirei nota boa em física, química e matemática, pensei “vou seguir todos os passos pra saber falar para os alunos”, mas eu consegui uma bolsa em [Engenharias], daí eu resolvi fazer, vi que gostei muito de engenharia, e eu tentei levar as duas faculdades, e eu consegui a bolsa e nesse ano o edital abriu uma brecha. Foi um ano muito ruim, e daí abri mão da [Ciências Exatas e da Terra], **porque eu vi que tava crescendo mais fora [da UFRGS]**, seria mais valorizada, e o ambiente de lá era mais real, porque na UFRGS tu só aprende a estudar. Foi então que eu tranquei a UFRGS, e hoje me dedico a engenharia, mas ainda dou aula, eu me formo no ano que vem, mas depois de me formar quero ou terminar a [Ciências Exatas e da Terra] ou fazer uma especialização (entrevistada 8E23MC).

O entrevistado 8E23MC abandonou seu emprego formal e abdicou de alguns recursos materiais por dispensar o trabalho em tempo integral. No entanto, esse foi uma opção viável, pois a bolsa de auxílio deu conta das necessidades materiais desse estudante em específico – o que mostra que a gestão universitária no tocante a conceder bolsas para a permanência é relevante para alguns participantes e é decisiva. Como aconteceu em outros casos, foi o acaso investido no ENEM que fez com que a universitária conhecesse outras opções e se encontrasse em uma delas. Ao contrário das outras entrevistas, a participante não considerou difícil o vestibular, mas sentiu que não possuía o preparo para acompanhar os conteúdos universitários. Como veremos adiante, no momento em que se acimatou, sentiu que já havia aprendido o necessário para exercer sua profissão, de modo que se deu o direito de buscar no mercado alguma outra que lhe trouxesse mais tranquilidade financeira – o que foi uma novidade: a preocupação com o mercado de trabalho. Ao perceber que conseguiria conciliar a carreira que preferia com a profissão que sentia mais afinidade através de uma pós-graduação, não se arrependeu da escolha prévia. É possível para ver que ela atribui aos veteranos algo que talvez precisasse vir da coordenação do curso: "faltou uma orientação dos meus veteranos". Neste caso, chocam-se de novo excelência, inclusão e resiliência: "eu gostava do ambiente com os meus colegas, mas dentro da questão acadêmica e em função da relação entre alunos e professores e os critérios dos professores, não gostava, e eu já sabia o suficiente para dar aula, eu já dava aula no cursinho, mas eu já conseguia dar uma aula e sabia que podia melhorar sem estudar as coisas da química. A questão salarial também me incomodando, mas ok". Na expressão "tu só aprende a estudar" pode-se perceber uma oposição entre conhecimento e mercado de trabalho: "não tava preparada para o nível de dificuldade", "decorar, é decoreba, é conteudista, eu sabia como fazer a prova da UFRGS", o que mostra que a universidade ensina, com rigor, algo que não serve para o mundo externo. Isso demonstra que a expansão da universidade não veio acompanhada de uma discussão sobre os valores do conhecimento: a expectativa dos alunos é pela profissionalização ("porque eu vi que tava crescendo mais fora [da UFRGS]").

Na entrevista 9P22HC é possível acompanhar a trajetória de um evadido que havia se matriculado em uma das Engenharias, conta 22 anos e é homem cis:

[A sequência de problemas]. Começou em 2014, na inscrição para o vestibular, passei para o semestre 2 de 2015 e comecei a estudar e tudo, comecei o semestre, mas não terminei, porque tenho problemas com bebida, depressão, não queria sair de casa, sem vontade de fazer nada, de viver, aí eu tava faltando muito [nas aulas]. Aí eu fui num médico, num psiquiatra, ele me diagnosticou com depressão e bipolaridade, e eu comecei a tomar

remédio e ele me deu atestado. Também e eu entrei com licença saúde para trancar o semestre. Aí eu fui para o primeiro de 2016, que fui internado, aí foi a segunda vez que eu tranquei a faculdade. Eu tentei suicídio, eu tomei uma caixa inteira de remédio, fui parar no hospital, 1 mês internado. Aí tive de trancar também por licença de saúde. Aí o segundo semestre de 2016 eu cheguei a começar e terminar, só que eu fui muito mal, reprovei em 2 cadeiras não ia para a aula direito, não adiantou nada ter me internado. Por vários motivos, medicação não estava certa, tinha que aumentar, etc., foi complicado. Assim, foram outros fatores que me tiraram a vontade de ir pra aula. Enfim, o primeiro de 2017 fui internado de novo pelo mesmo motivo, tentei suicídio de novo. Dessa vez eu fiquei um mês e pouco, no segundo semestre de 2017 eu fiz uma cadeira só e passei, e agora o 2018/1 eu tava faltando demais, muito, porque fiquei sem medicação que a farmácia do estado não tinha no estoque, sem esse remédio começo a ter paranoia, alucinações, sabe, antes, em 2015, era só depressão, depois fui descobrindo bipolaridade, sintomas psicóticos. Aí eu fiquei sem esse remédio não conseguia dormir, ficava com medo de aparecer demônio, assombração no meu quarto, ideias paranoicas de querer me matar, aí como eu tava reprovado por faltas, resolvi trancar (entrevistado 9P22HC).

O que foi marcante foram mais os problemas do que propriamente o modo de entrada ou a relação com os conteúdos. Esses problemas todos incidiram na presença do aluno nas disciplinas cursadas, o que dificultava o seu processo de aprendizagem – algo que é muito importante para ele. Essas idas e vindas explicam um pouco essa trajetória, e ainda não houve um ponto de virada que faça o estudante ter esperança de terminar o curso. Esse trecho também se refere ao fator circunstância.

A entrevista 10P20MC, é de uma persistente que trocou de um curso de Engenharias para outro de Engenharias, conta 20 anos e é mulher cis, trouxe a seguinte trajetória:

Eu entrei na UFRGS na [Engenharias] em 2016/1 e eu cursei 3 semestres e meio. Eu não tinha ideia do que eu queria, entrei por impulso por não saber o que queria no ensino médio, por influência do meu irmão, aí entrei na empresa júnior e lá comecei a fazer projetos, comecei a ficar desanimada porque vi que não era o que eu queria seguir na minha vida. A engenharia também no começo é física, programação, desenho, com o meu desânimo comecei a ficar um pouco abalada na faculdade também, e as cadeiras no começo são difíceis e desestimulantes, porque tu não vê o curso, só o básico [matemática, física, química]. Também tive dificuldade **porque é muito pesado o início do curso**, e eu comecei a ficar mal, é muito difícil, peguei recuperação em física. **Acho que é uma cobrança demasiada no curso da engenharia**, muitas vezes as pessoas desistem porque não vêm de colégios tão fortes e vem despreparada. Eu passei nas cadeiras, mas já tava meio que em **depressão, porque eu não tava me sentindo bem, via amigos de colégios melhores indo muito bem**, comecei a achar que eu era diferente deles, me senti mais mal ainda, não tinha vontade de ir pra faculdade, e tranquei o curso no quarto semestre para pensar um pouco o que gostaria de fazer, tive acompanhamento psicológico, fiz testes vocacionais, e mudei para [outra engenharia] que iniciei esse ano (entrevistada 10P20MC).

A estudante já possuía parentes escolarizados, e também não relatou dificuldades econômicas. Porém, aparentemente há uma divisão entre a profissão e a busca pelo conhecimento: por não estudar aquilo que a levaria a exercer a sua profissão, a aluna sentia sua identidade não se complementando, alguma coisa como a angústia do infinito, tal como veremos mais adiante. De qualquer jeito, é uma situação na qual se aproxima também o fator vocação. Também é possível observar, novamente, a oposição entre excelência e inclusão: os trechos "porque é muito pesado o início do curso" e "Acho que é uma cobrança demasiada no curso da engenharia" indicam que a excelência está sendo cobrada, porém não está gerando a inclusão: "depressão, porque eu não tava me sentindo bem, via amigos de colégios melhores indo muito bem".

O entrevistado 11P43HC, é um persistente que trocou de um curso de Ciências da Saúde para outro de Ciências Humanas, conta 43 anos e é homem cis aportou a seguinte fala:

Entrei no curso de [Ciências da Saúde], depois de um semestre troquei pra [Ciências Humanas 1], depois fiz o mestrado em [Ciências Humanas 1], fiz vestibular para o [Ciências Humanas 2] e fiz paralelo com o mestrado, terminei o mestrado e entrei no doutorado [Ciências Humanas 1], depois concluí a graduação em [Ciências Humanas 2], e depois do doutorado fiquei alguns anos afastados e hoje faço pós-doutorado na [Ciências Humanas 1] (entrevistado 11P43HC).

A trajetória de 11P43HC foi mais para a questão da construção da identidade, pois foram cursos bem diferentes entre si os que o participante relatou ter cursado. Relatou também que colou grau em Ciências Humanas 2 por ser mais tradicional, para garantir sua sobrevivência, porém a empregabilidade veio com o curso de Ciências Humanas 1. Assim, o ingresso na universidade foi acompanhado por uma série de motivações distintas, e a preocupação com o mercado veio apenas no fim do curso da graduação que chegou a ser concluída.

Em seguida vem a fala do entrevistado 12P26HC, persistente ao cambiar de um curso de Engenharias para outro de Engenharias, conta 26 anos e é homem cis:

Ingressei no curso de [Engenharias] no segundo semestre de 2009. O primeiro semestre foi bem tranquilo em relação à dificuldade das disciplinas. O único e crucial motivo que me preocupou foi o fato do curso exigir muita **carga horária fora da sala de aula, com muitos trabalhos e projetos**. Cheguei a passar noites em claro diversas vezes. Esse fator, somado à minha personalidade de dar o meu melhor nas coisas que faço, fez eu refletir bastante sobre uma possível mudança de curso, pois, para mim, aquilo seria

desgastante demais. Me matriculei nas disciplinas do semestre seguinte, mas, depois de muito pensar e brigar com meus pais, acabei trancando o curso no meio do semestre para fazer um intercâmbio no [país estrangeiro]. Fiquei três anos e meio no [país estrangeiro] e acabei perdendo o vínculo automaticamente com a universidade (entrevistado 12P26HC).

Nesse trecho, fica bastante explícito que a expectativa de excelência pressupõe um sacrifício pessoal, que nem sempre o estudante está disposto ou tem condições de fazer. Para o participante, então, a sua trajetória está vinculada ao desejo de conseguir realizar bem as atividades do curso. Porém, a exigência lhe pareceu injusta, o que contrariou o seu desejo de vencer o desafio: "carga horária fora da sala de aula, com muitos trabalhos e projetos" e "desgastante demais". Assim, a excelência, novamente, não se mostra pouco atrativo. Quando tentou buscar outras fontes de motivação se afastando da situação, sentiu-se mais identificado com outros ambientes, e isso resultou no seu abandono do curso.

Avançamos para a entrevista 13E42HC, cujo narrador é evadido das Ciências da Saúde, conta 42 anos e é homem cis:

Entrei em 95/2, no curso de [Ciências da Saúde], na época o currículo era dividido em, bacharelado e licenciatura. Hoje mudou, tem que fazer a licenciatura e depois pode pedir um novo curso para fazer bacharelado e as cadeiras dele, mas é obrigatório a licenciatura. Na verdade, eu acho, assim, o curso é muito bom, é uma universidade pública, tem problemas como qualquer outra em **questões de infraestrutura, também de docentes que se aposentaram e ficou sem ter quem dar aula**, mas acho que isso é corriqueiro em todas as universidades, até particulares. Mas a UFRGS, em si, muito bom, **só por incompetência minha que eu desisti, isso falando realmente.** A real verdade é que **eu não me dediquei o quanto deveria**, isso é a verdade. E aí, no caso, eu sempre tava, por conta de desculpas do trabalho, que eu trabalhava num laboratório, eu tranquei várias vezes o curso, nas indecisões, tinha umas cadeiras que eu não me achava incompetente e desistir, mas isso não é culpa da UFRGS. São problemas que são meus, não é a UFRGS em si. Saí... eu trancava, eu trancava, e daí uma hora não pude fazer a matrícula e deu como abandono de curso. Isso em 2012 (entrevistado 13E42HC).

Percebe-se nessa fala um esforço reflexivo, que resultou em uma autoimagem negativa: "só por incompetência minha que eu desisti, isso falando realmente" e "eu não me dediquei o quanto deveria". No caso, foi alegada uma incompetência, que já foi visto na entrevistada 10P20MC. Nesse caso, houve uma persistência bem longa de quase 10 anos. Pelas palavras do entrevistado, seria uma outra experiência se tentasse outro curso, porque não houve um rompimento total com a UFRGS. Neste caso, percebe-se tanto o fator horas trabalhadas quanto a questão da autoestima, colocada na sensação de incapacidade.

Há também a trajetória do entrevistado 14E25HC, que é um evadido da universidade, abandonando um curso de Engenharia, conta 25 anos e é homem cis:

Entrei em [Engenharia] na UFRGS em 2011/1 ao mesmo tempo que entrei na faculdade de [ciências da computação em outra universidade]. Cursei 2 semestres de [Engenharia], fazendo poucas cadeiras para poder conciliar com meu outro curso. Em 2012 troquei para [matemáticas na UFRGS], mas acabei dedicando meu tempo mais às cadeiras de [língua estrangeira] do que as cadeiras do curso em si. Em 2013 desisti definitivamente de me graduar na UFRGS **por estar mais envolvido com minha outra faculdade**. Na época eu tinha pouca ideia sobre o que queria na vida (como quase todo vestibulando) e acabei **pendendo mais para o curso em que me senti mais acolhido por amigos** (Entrevistado 14E25HC).

No caso, o aluno cursava uma graduação paralelamente em uma IES privada, à qual oferecia exatamente o curso que desejava fazer: "por estar mais envolvido com minha outra faculdade". Por que então cursar a UFRGS? A instituição possui algum atrativo para estudantes quando estes alunos estavam indecisos, e esse atrativo não se reduz à gratuidade, como mostra esse caso. Vale notar que o entrevistado afirmou que essa situação é bem comum para quase todo vestibulando, o que reforça essa ideia. Assim, essa perspectiva se aproxima do fator vocação. O uso da palavra "acolhido" também remete ao vínculo: "pendendo mais para o curso em que me senti mais acolhido por amigos "

Encerra-se com o entrevistado 15E34HC, que é um Evadido da universidade e que abdicou de sua matrícula em um curso Ciências Humanas, conta 34 anos e é homem cis:

Entrei em 2007, eu fiz o curso [Ciências Humanas] **porque eu queria me abrir para o conhecimento, não esperei inserção profissional, queria abrir a cabeça**. Eu tinha medo do mercado de trabalho, da vida, de tudo. Aí resolvi fazer [Ciências Humanas], um amigo meu fez propaganda falando que o curso era ótimo, aí resolvi me inscrever, coloquei na minha cabeça que ia fazer. Passei em último lugar, mas logo de cara me deparei com um problema muito grande, **eu não tinha preparação para leitura, ela era realmente um problema, não conseguia acompanhar a carga**. Depois, eu tive uma mudança grande, morava com minha mãe e **não sabia morar sozinho**, enfrentei **depressão** logo de cara, não sabia me defender disso, por aí vai. Para mim foi muito custoso manter a faculdade, com toda essa questão psicológica. Eu não sabia lidar com aquela situação, me sentia sozinho, solidão, solitário, comecei a ficar doente, aí não tinha grana pra nada. Vivia mal-humorado, sem expectativa, e toda vez que eu ia estudar me batia um desgosto. Minha mãe foi professora a vida inteira, e ela viveria na miséria se não fossem outras rendas. Até a condição do professor deu uma melhoradinha agora, ou "despiorou" um pouco. Mas pensei: o que eu to fazendo, daqui a pouco minha mãe morre e como me sustento? (Entrevistado 15E34HC, grifos nossos).

Aqui, surge mais uma vez a ideia de que a Universidade não proporciona uma inserção no mercado de trabalho nos termos esperados por alguns de seus ingressantes, e a dimensão de certa abnegação individual e de obstáculos impostos por procedimentos exigentes choca-se com dificuldades pessoais que às vezes se mostram intransponíveis. Esse entrevistado também relata problemas de saúde como depressão, porém já começa explicando que procurou o curso sem pensar no mercado de trabalho, unicamente porque queria “abrir” sua mente, pois os conhecimentos de até então não estavam lhe trazendo autossatisfação: "porque eu queria me abrir para o conhecimento, não esperei inserção profissional, queria abrir a cabeça". Porém, quando seu enquadramento de mundo se ampliou, a questão financeira apareceu pela primeira vez, e incidiu diretamente na motivação para seguir o curso: "e não sabia morar sozinho, enfrentei depressão". Se esse valor passou a ser central, mesmo que o participante tenha relatado que apreciava o conhecimento, o esforço para terminar o curso não compensava. Nesse caso, a carga de leitura foi uma dificuldade, porém não foi mais determinante do que a questão da recompensa financeira ao esforço empregado: "eu não tinha preparação para leitura, ela era realmente um problema, não conseguia acompanhar a carga". Assim se cria uma disjunção entre o que o indivíduo quer e a instituição oferece para este se inserir na sociedade.

Conhecidos os atores – que dão um primeiro de indicativo de quanto a instituição cumpre seus planejamentos –, procedemos o cotejo entre a análise documental com o trabalho de campo. Essa análise pretende apontar pontos de confluência e de distanciamento, além de mostrar o resultante dessa interação instituição x membro e membro x membro.

A análise dos dados procede a partir de duas divisões. A primeira divisão é entre motivos morais e motivos não-morais, considerados residuais em relação à perspectiva teórica aqui mobilizada. Dentro dos motivos morais, existem aqueles ligados à discordância com a instituição e aqueles ligados ao relacionamento com outros membros. Será nesta estrutura que as entrevistas serão apreciadas.

5.1 – DISCORDÂNCIAS COM OS VALORES E PRÁTICAS DA INSTITUIÇÃO

Nesta seção vamos lidar com uma das facetas da moralidade envolvida na evasão e na persistência: a divergência com as representações morais ou práticas da instituição. Neste caso, vamos apresentar questões de discordância que foram levantadas pelos entrevistados e que comparamos com normativas institucionais.

Um primeiro ponto é o de que na entrevista os alunos se referiram ao modo como a instituição deve lidar com o aluno, especificamente com relação à assistência.

Segundo os dados, a burocracia, aliada com a impessoalidade – e com o que alunos participantes denominaram como falta de empatia – desemboca em problemas na assistência estudantil, mesmo que ela esteja perfeitamente codificada e divulgada publicamente, além de subsidiada por verbas. Este apoio é executado legalmente pela PRAE, cujas responsabilidades são descritas a seguir:

O que move as ações da PRAE é o desenvolvimento programas e projetos voltados a integrar a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para maior bem-estar dos estudantes e pela melhoria de seu desempenho acadêmico, com especial atenção aos discentes de graduação em vulnerabilidade social (CAMEY, 2012, s/d).

Mas os alunos evadidos participantes discordam dessas afirmações: informam que não se sentiram contemplados em momentos circunstanciais, como crise pessoal ou profissional, o que não permitiu sua integração com outros membros. No caso da seguinte entrevistada em vulnerabilidade social, houve uma crise de saúde:

Fiquei doente por conta da pressão das disciplinas, da UFRGS, porque a **gente não tem uma assistência do jeito que deveria ter** [...] eu comecei a me cobrar demais, tu vive num ciclo que tu vive pra estudar, e tu vê que tá dando o máximo de si e que não te dando resultado e tu acaba se cobrando mais e isso acaba ficando no teu corpo e tu fica doente, então eu vi que as coisas não estavam certas e que tinha coisa errada, e demorou pra eu perceber que não era a profissão a seguir, não sei se era ocasionado por causa dos professores, a didática do curso, o jeito que era formulado o curso, **que eu não concordava**, então essas coisas foram sobrecarregando (entrevistada 4P26MC).

A aluna, no caso, já não se sentia contemplando as expectativas da instituição mesmo estando sã de saúde, e se sentiu mais “abandonada” quando acabou doente: "a gente não tem uma assistência do jeito que deveria ter". Não é possível contemplar esse ideal a partir dos esforços próprios, o aluno investigado se sente abandonado *post factum* pela escola; quando sente que a instituição não faz aquilo que está ao seu alcance, o sentimento de abandono é imediato – o que não é apenas constatado pelo ator, mas também contestado. Assim, a discordância fica evidente. Isso fica corroborado por mais alguns depoimentos:

O que influenciou mais [na evasão] é a **questão de não ter apoio**, entrar **despreparado pra cobrança**, porque química é difícil já no ensino médio, na

faculdade exige mais, **e tu não tem uma assistência**, acho que ela é pouca, baixíssima, e não tem um guia, um norte, alguém que diga ser melhor fazer isso ou aquele outro pra indicar cadeiras (entrevistada 8E23MC).

Quando ela afirma “baixíssima” (embora isso contraste com a expressão “tu não tem uma assistência”), há um julgamento moral colocado, porque isso foi o que mais influenciou na sua evasão em particular. Ressalta-se que a instituição oferece o auxílio, em especial o financeiro, mas os alunos entrevistados que evadem não a percebem ou a acham insuficiente. Isso significa que são precisos alguns ajustes na estrutura já existente para que a excelência lhes pareça um valor alcançável.

A função dos professores foi um outro tópico que surgiu nas entrevistas. Esses profissionais constituem-se no terceiro momento de contato do aluno com a instituição. Em relação à composição do corpo docente, cumpre destacar que, segundo Vivian (2018, p. 58): “é constituído principalmente de doutores, com regime de dedicação exclusiva, com atuação pautada tanto no ensino de graduação como no de pós-graduação”.

É importante ressaltar que, além do código do servidor público, professores ingressantes também frequentam o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da UFRGS (PAAP, s/d), cuja regulamentação é a seguinte:

Art. 1º – Todo docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul submetido ao regime de estágio probatório fica obrigado a participar do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico, como parte integrante de seu plano de trabalho. Parágrafo Único – A obrigatoriedade referida aplica-se igualmente aos professores afastados de suas atividades acadêmicas para realizar curso de Pós-Graduação “Stricto Sensu” (Mestrado e Doutorado), que deverão participar do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico imediatamente cessado o seu afastamento.

Art. 2º – Caberá à Pró-Reitoria de Graduação, em articulação com a Faculdade de Educação e outros órgãos envolvidos, organizar e desenvolver o programa a que alude a presente resolução, e estabelecer, excepcionalmente, as dispensas de obrigatoriedade.

Art. 3º – O desempenho no Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico será obrigatoriamente considerado para efeitos de avaliação do estágio probatório do docente interessado.

Art. 4º – Esta resolução aplica-se somente aos docentes que ingressarem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul após a sua aprovação (PAAP, s/d).

Ou seja, a maneira encontrada de dar essa formação ao servidor está vinculada à sua avaliação de desempenho no estágio probatório. Para esse fim, há uma articulação entre a Faculdade de Educação, a Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS/PROGESP e a Secretaria de Educação a distância. Em uma rápida apreciação das disciplinas ofertadas no

mesmo site (PAAP, s/d) em 2018/2, observa-se que quase todas as ofertas são de disciplinas técnicas, restando apenas 7% delas dedicadas a assuntos de didática.

Mais adiante, quando serão estudadas as relações entre os membros da instituição, será ser possível apreciar que a figura do professor nessa instituição não é homogênea, e, conforme sua forma de engajamento com a graduação, interfere fortemente de modo positivo ou negativo na trajetória dos alunos estudados. Outro ponto de discordância é como a eficiência do modo como se processa o começo do vínculo com a instituição, que acontece legalmente por muitas vias. Não é preocupação central aprofundar cada um dos métodos, porém se deve conhecer as diferentes modalidades para compreender uma parte da comunicação da universidade com a sociedade: (1) o modo como acontece ressalta ou a exclusão ou a inclusão e implica na experiência global, resultando ou não na evasão e (2) existe uma importância dos momentos de transição para o indivíduo estar em novos espaços. Elas são divididas entre o primeiro ingresso do aluno:

Concurso Vestibular – 70% das vagas são preenchidas via Vestibular, o que corresponde a 4.017 vagas.

Sistema de Seleção Unificada – SISU – a UFRGS destina 1.654 vagas para o ingresso pelo SISU, o que representa 30% do total.

Atenção: o Vestibular e o SISU são processos seletivos distintos, ou seja, os candidatos podem participar de ambos, simultaneamente. Em caso de seleção nas duas modalidades, o estudante deverá optar por uma delas.

Também há processos seletivos específicos para os cursos abaixo.

Biologia Marinha

Pedagogia a Distância

Educação do Campo

Indígenas – Processo seletivo específico para indígenas, em sua primeira graduação. As vagas são decididas em comum acordo com a comunidade indígena.

Refugiados – São oferecidas 32 vagas para pessoas em situação de refúgio em 19 cursos de graduação, com ingresso no primeiro semestre de 2018.

Também existe a construção e a reconstrução de vínculos com ex alunos ou com alunos que já passaram por alguma seleção, como é apreciado no trecho abaixo:

Transferência Voluntária – para alunos de outras IES que já tenham integralizado os dois primeiros semestres completos no curso de origem.

Transferência Interna – para alunos da UFRGS que querem mudar de curso através de recálculo da média do SISU ou do CV. A troca de curso por essa modalidade não está disponível para estudantes de transferência voluntária ou ingresso de diplomado.

Ingresso de Diplomado – para portadores de diploma de curso superior.

Programa de Estudante Convênio da Graduação (PEC-G) – gerido pelo Ministério de Relações Exteriores, destinado a cidadãos de países em

desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (UFRGS, s/d).

Note-se que a transferência interna funciona com um recálculo, o que configura um “reaproveitamento” do conhecimento técnico, pois o “ritual” já foi superado em outros aspectos. A mesma lógica se aplica para o ingresso de diplomado, que permite a entrada de graduados de qualquer instituição – porque estes já passaram pelo ritual de outras instituições – reconhecidos pelo MEC.

De qualquer maneira, a modalidade de ingresso deve dar uma ideia do que o aluno encontrará no decorrer do curso, mais especificamente no primeiro semestre. Nesse caso, os mecanismos devem dar a entender ao candidato o que ele encontrará, para que este não se engaje de uma maneira errada no curso, frustre-se e desperdice suas energias – o que, sem dúvida, enseja persistência e colabora para a evasão. Essa discordância fica estabelecida após o ingresso, no primeiro semestre:

O primeiro semestre foi bom e ruim, foi bem difícil porque eu descobri que eu não tava preparada para o nível de dificuldade, e no vestibular é só decorar, é decoreba, é conteudista, eu sabia como fazer a prova da UFRGS, mas não sabia o conteúdo na profundidade, para acompanhar matemática, química geral teórica e estatística, e elas são peneiras, eu tive colegas que reprovaram 3 vezes. (Entrevistada 8E23MC).

Ou seja, a forma de ingresso possibilitou a conquista daquilo que a participante considerou como uma oportunidade (a vaga para cursar a graduação), porém também determinou como seria o primeiro contato com a metodologia do ensino superior. A seguir, a aluna explica que o vestibular exige (a) a competência de decorar (por ser uma avaliação conteudista) e de (b) certa dedução lógica (cada alternativa conta com 5 recorrências no decorrer da prova), e conhecer essas condições dá alguma vantagem ao candidato para um bom aproveitamento no certame:

[...] hoje até consigo olhar para o passado e ver que não estava preparada para entrar naquela época, e entrei, eu tinha conceitos e buracos de saber conceitos que eu tinha em mim para seguir no nível. Eu não tinha conhecimento para ter entrado, vestibular foi falho comigo e deve ter sido com outras pessoas. Cobrar decorar é fácil, se sabe decorar, estuda os padrões, todo mundo sabe que as questões têm certa quantidade de A e B. A questão de experiência, não tinha, não tinha capacidade de ter entrado, passei na prova da UFRGS, mas não no curso [...] a questão é que você faz vestibular pensa que é uma peneira, mas não é. porque o conhecimento não é uma coisa única e nem tem viés único, tu tem áreas que tu vai se aproximar melhor e aquilo é mais familiar, e você entende e sai melhor naquilo, e dentro

da UFRGS, quando isso não acontece, você se sente inferiorizado, e alguns professores deixam isso muito explícito e chegam a humilhar alguns alunos, e isso faz o aluno se sentir inferiorizado, e isso faz com que ele cada vez mais se distancie, cada vez mais se feche para o conteúdo, e isso cria uma barreira, e faz ele ter essa imagem. O que faz ele sair é achar que não é capaz de fazer isso, e isso vem muito da resposta que tu tem dos professores e dos colegas, e principalmente dos professores, porque dentro da UFRGS nunca teve um acompanhamento de porque o aluno rodou, mas agora mudou e eu acredito que não muito. Na UFRGS é lento porque muitos professores são contra a mudança (entrevistada 8E23MC).

A prova de vestibular foi prestada com base no estilo da própria avaliação, que não é o mesmo que é exigido no decorrer da graduação. Isso acontece porque o vestibular é um exame mais massificado, cujo ensino se despreza da avaliação correspondente (LOPES, 2018). Uma vez que o aluno passa pelo vestibular e se matricula, começa sua relação com os outros alunos.

Existe também regulamentação sobre o papel dos alunos. Segundo a documentação da instituição, “O corpo discente caracteriza-se pela pluralidade e pelo protagonismo” (VIVIAN, 2018, p. 58). Na análise produzida a partir de documentos, percebe-se que os veteranos e os centros acadêmicos têm a função de ser o primeiro contato com a instituição, o que é caracterizado como um dos itens da gestão universitária na questão da integração. A natureza desse contato seria mais humanizada – visto que o momento de transição seria superável para aqueles que adentraram o ambiente:

1. O reconhecimento da UFRGS, nas atividades de trote, como um ritual de iniciação às atividades universitárias, o qual expressa tanto a alegria dos novos alunos, quanto a satisfação da instituição em ver-se mais uma vez renovada pelos novos ingressantes (UFRGS, 2001).

Os dados indicam que na universidade não existe apenas iniciativas espontâneas, visto que há essa intervenção formal:

- 2 . A criação, em cada unidade, de comissão encarregada da recepção e integração dos calouros à Universidade com participação da direção das unidades, entidades representativas dos estudantes e representante dos servidores docentes e técnico-administrativos (UFRGS, 2001).

Nos termos do documento, a instituição UFRGS está buscando, com essa intervenção, preservar a dignidade humana, o que é ilustrado por separar, uma data no calendário acadêmico. Dessa maneira, ela se torna válida para toda a universidade:

3. O planejamento das atividades acima referidas deve procurar eliminar os “espaços vazios” ocasionadores de práticas não-acadêmicas que atentem contra a **dignidade** dos calouros.
4. A institucionalização, em período comum a todos os cursos, da Semana de recepção e integração e do Dia do trote.
5. O desenvolvimento, preferencialmente, de tais atividades na primeira semana letiva culminando com o DIA DO TROTE, com ampla campanha de divulgação promovida pela Administração Central (cartazes, fôlder, participação da imprensa falada e escrita, etc.).
6. A instituição de premiação, a ser atribuída por comissão eleita pelo CONSUN, para as melhores atividades de recepção e integração, e que os resultados também tenham ampla divulgação. (UFRGS, 2001, grifos nossos).

A dignidade, portanto, remete aos valores já descritos na análise documental, o que resume a preocupação da instituição com o momento de entrada. A dita comissão também analisa os resultados dos comportamentos das atividades que foram executadas no referido período:

7. Seja facultada à comissão encarregada da premiação a atribuição de menção de desaprovação para as atividades onde tenham acontecido **abusos**.
8. Sejam evitadas nas atividades de trote práticas que envolvam **violência** sob as formas física, sexual e psicológica, bem como importem desrespeito à vida e à dignidade humana.
9. Que os responsáveis pelos abusos não fiquem impunes e sofram, conforme o grau de participação, as sanções previstas no Art.185 do Regimento Geral da Universidade (advertência, suspensão e exclusão), no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Penal Brasileiro, conforme o caso.
10. Seja dada ampla divulgação, por ocasião da matrícula, pelas direções e comissões de graduação da presente decisão, bem assim, institucionalmente, seja divulgada pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos (UFRGS, 2001, grifos nossos).

Segundo a documentação, portanto, busca-se evitar violências contra aquilo que concebe ser a dignidade humana – e nisso é necessário recorrer também ao próprio estado (por meio das prescrições do ECA e do CPB). Há uma continuidade e uma afinidade com um projeto maior, e o aluno *deve* se adaptar a ele para que possa seguir vinculado a instituição. Com relação às organizações estudantis, nota-se que há uma liberdade de associação (também um direito assegurado pela CF88):

Art. 178 – Os alunos da Universidade organizam-se livremente em Diretórios Acadêmicos (DAs) ou Centros Acadêmicos (CAs), Diretório Central dos Estudantes (DCE), e Associação de Pós-Graduandos (APG), na forma deste Regimento Geral e dos Regulamentos respectivos.

Art. 179 – Os Diretórios Acadêmicos reunirão alunos matriculados por curso ou Unidade Universitária, na forma deste Regimento Geral e nos Regulamentos respectivos.

Art. 180 – O Regimento Interno da Unidade ou, se for o caso, o Regimento da Reitoria, disporá sobre o uso do espaço físico e bens da Universidade utilizados pelas entidades estudantis.

Art. 181 – A concessão de espaço físico, bens e recursos financeiros pela Universidade às entidades estudantis implica a obrigação da apresentação de relatório e da prestação de contas.

Parágrafo único – A não aprovação do relatório ou das contas implicará a responsabilidade pessoal dos membros da Diretoria, nos termos da legislação vigente.

Art. 182 – Cabe à Direção da Unidade ou, conforme o caso, à Reitoria, a fiscalização do cumprimento das normas e demais dispositivos aplicáveis. (ESTATUTO, 2011).

No caso, a instituição UFRGS se apresenta aos ingressantes em três momentos: (1) na matrícula dos membros e (2) concessão de espaços físicos e (3) fiscalização das contas do diretório acadêmico, para que este não perca de vista sua finalidade. Essa proximidade com a instituição dá a entender que se deseja que exista a associação, embora esta não seja obrigatória – assim como ocorre com a questão do trote, que também não é de presença obrigatória, porém foi relatado em algumas entrevistas que os recusantes sofreram sanções de colegas.

Em termos concretos, o que apareceu nos dados foi que os mecanismos planejados pela gestão universitária não foram suficientes, pelo menos para os alunos que evadiram:

A UFRGS não acolhe os alunos, que nem aquele exemplo que te dei, inclusive além de ter pedido na encomenda, no ajuste, eu abri processo interno, eu fiz reclamação na ouvidoria, que até hoje não me responderam, parece que todo aquele show, aquela festa para os calouros, apresentam os departamentos, o CEUE, o PRAE, oferecem trote solidário, aquele monte de cervejada, parece que pros calouros é só festa e depois do segundo semestre acabou, ele que se vire (entrevistado 9P22HC).

O aluno afirma que a recepção dos calouros se trata de um *show*, de uma festa ocasionada por esse primeiro contato, que é seguido de abandono total posterior. Novamente o ator utiliza a expressão “que se vire”, que expressa uma reprovação do proceder da instituição, cuja impessoalidade é encarada como indiferença: ou seja, há uma dificuldade em se lidar com a impessoalidade da burocracia.

Outro assunto muito recorrente é o modo como a universidade deve se relacionar com a sociedade, que se constitui num ponto de grande divergência. Isso porque há, como foi afirmado anteriormente, uma concepção “democrática” de orientação centrípeta, que prioriza a inclusão, a diversidade e a perspectiva de um conhecimento aplicado, que busca ser articulada com uma concepção “republicana”, que remete ao princípio da excelência e à ideia

de que o conhecimento, em si mesmo, contribuiu para o progresso social. Essa tensão por vezes é bastante forte na vivência e nas representações dos alunos, que muitas vezes se encontram situados entre as pressões sociais, que seguem uma lógica cada vez mais pautada pela temporalidade e expectativas do mercado profissional, e o comprometimento com a formação científica e humanista em profundidade, que segue uma lógica distinta. Essa ambiguidade é bastante perceptível na seguinte entrevista:

[O primeiro ano] foi um ano muito ruim, e daí abri mão da [Ciências Exatas e da Terra], porque eu vi que tava crescendo mais fora, seria mais valorizada, e o ambiente de lá era mais real. Porque na UFRGS tu só aprende a estudar [...] porque ali dentro da UFRGS não é a vida real [...] tu tem um ambiente com um volume grande de estudo e leitura, aí tu não aprende o programa mas sim o que ele faz. O lado ruim é que não tem rapidez e eficiência; o lado bom é que desde o começo até o final é bom. Não sei o que é melhor, mas aprendi isso, foi a melhor parte da UFRGS (entrevistada 8E23MC).

Nesta fala observa-se que a aluna se refere a uma habilidade que ela denominou como a de “aprender a estudar”, o que não seria útil para o que ela chamou de “mundo real”, que pede “rapidez e eficiência”. Assim, por exemplo, em vez de saber apenas utilizar um software, o aluno da instituição se foca na habilidade de conhecer os processos implicados na sua construção, e sabe fazer o mesmo procedimento, o que implica a construção de uma outra materialidade. Ou seja, é o oposto: o aluno consegue ficar introspectivo, suspender outras atividades e estudar. O completo contrário de obter o resultado com imediatez enquanto realiza outros trabalhos paralelos. Assim, não há uma contribuição direta em um contexto social de mudança contínua, o que aponta um sentimento de desconexão da universidade com o mercado de trabalho, algo que encontra eco também na vivência relatada a seguir:

O curso de engenharia os professores são meio retrógrados, muitas pessoas da empresa júnior vinham com a ideia de querer mudar pra engenharia de produção ou administração, que são **cursos mais dinâmicos, que lidam com mercado de projeto de trabalho e empreendedorismo**, o que não se vê na engenharia civil da UFRGS, eles não gostavam do fato de termos uma empresa júnior dentro da faculdade (entrevistada 10P20MC, grifos nossos).

Os professores, na visão da aluna, são percebidos como maior freio para a conexão da instituição com a “sociedade”, entendida, em sua perspectiva, como sinônimo de mercado de trabalho. Essa fala permite pensar que os docentes em questão estão mais diretamente alinhados às representações morais expressas pela documentação oficial da Universidade,

expressando um posicionamento que se contrapõe aos valores e expectativas expressos pela aluna. Assim, o seu curso se mostrou mais voltado para a pesquisa em si do que para a aplicação de conhecimentos possíveis para o mercado de trabalho, o que é percebido por essa estudante como um problema.

Outro ponto que indica insatisfação frente a gestão foi o manejo do tempo, imbricado com demandas relativas à necessidade de conciliação com horários de trabalho e que, em certa medida, expressam a tensão imanente ao duplo desafio implicado no ideal da “excelência sem excludência”. Ou seja, a inclusão de estudantes que precisam trabalhar para garantir o auto sustento demanda mudanças organizacionais que ainda não foram plenamente incorporadas pela instituição, algo que muitas vezes é percebido pelos estudantes como expressão de descaso ou negligência. Manifestam questões de trabalho. Neste aspecto, cumpre ressaltar que não há uma normativa explícita descrevendo como o aluno deve lidar com seu tempo, porém há um ideal de excelência cobra certa abnegação e renúncia.

Optou-se por alocar a questão do trabalho no interior da questão do manejo do tempo individual de cada aluno, porque a disposição das atividades paralelas ocupa parte do tempo de alguns alunos, e elas nem sempre se relacionam diretamente com a questão trabalhista. Assim, o tempo precisa ser fragmentado em diferentes ações e isso influencia completamente a experiência dos alunos na graduação. Esse tempo é contabilizado porque existem múltiplas atividades paralelas e que precisam ser cumpridas, seja pela sobrevivência material, seja pela manutenção de laços comunitários ou familiares. Assim, há uma questão de relações extraclasse operando na persistência. Nas falas dos participantes, isso é muitas indica a existência de conflito entre a excelência no conhecimento e a necessidade de sobreviver:

Muitas [pessoas] do meu curso largaram, trocaram, foram para outras universidades. Muito pelo motivo do curso não ser o que esperavam, concordar com a grade curricular, e muito da falta de suporte da universidade para manter alunos de baixa renda, porque às vezes a gente faz bolsa, tem que fazer cadeiras, saio de casa das 7 da manhã até as 7 da noite para ganhar 400 [reais mensais]. Vi casos de gente que saiu por causa disso, vi pessoas saindo porque não podiam fazer estágio e a bolsa não permitia, aí foi pra outro curso que podia fazer estágio desde o começo (entrevistada 4P26MC).

A aluna descreve uma série de dificuldades de quem não possui o *background* financeiro. Afora as questões de identificação – que são mais pessoais, como o “[...] curso não ser o que esperavam” – fica bem explícita a questão do esforço contínuo aliado com dificuldades financeiras: “a gente faz bolsa, tem que fazer cadeiras, saio de casa das 7 da manhã até as 7 da noite para ganhar 400”. Assim, não é a questão da sobrevivência aqui

colocada, mas sim uma noção moral de correspondência entre investimento e recompensa. Outro aluno afirmou que nem mesmo investir nos estudos ao longo prazo é compensador:

Oportunidades, ou falta de oportunidades [facilitam a evasão], mas acho que hoje tem aumentado [o número de pessoas que abandona o ensino superior em prol de trabalho] porque o salário não condiz com o esforço dado pra se formar. Tu estuda 5 anos e te aparece salário-mínimo, R\$1500, então é melhor não estudar e crescer em uma organização [empresarial], do que manter um e outro (entrevistado 2E24HC).

Assim, para indivíduos que possuem valores mais voltados à recompensa econômica ou que não possuam um *background* familiar que o permita apenas estudar, a temporalidade e os custos de tempo e de esforço são um obstáculo. Afinal, a expectativa de crescimento econômico mais imediato não é respondida pela graduação, ao menos no curso em questão. Essa descrença também desincentiva o projeto de se cursar uma graduação no futuro: “Isso porque eu não me identificava com o curso no qual eu estava matriculada e porque, à época, o mercado de trabalho na área não parecia promissor [além de] os custos com a graduação (almoço, lanches, xérox, livros) ” (entrevistada 6E24MC). Porém, essa perspectiva somente apareceu após o ingresso. Ou seja, a moralidade do aluno pré-ingresso não inclui esse cálculo, o que já acontece com o universitário, e isso também emergiu em outro depoimento: “A questão salarial também me incomodando, mas ok [seguiu cursando até a evasão]” (entrevistada 8E23MC). Nesse caso, a remuneração não foi determinante para o abandono do curso, porém estava subjacente e causando tensão. Há um ideal de patamar financeiro que não é correspondido pela representação dos ganhos obtidos com a atividade.

Outro aluno também apontou a questão do estágio, este inviabilizando a estrutura do currículo:

Uma das coisas que os alunos de [Engenharia] mais reclamam é a duração do curso, que é de cinco anos pela grade curricular, mas que é impossível concluir nesse tempo sem o aluno ter que se matricular em muito mais cadeiras que o recomendado, tendo que fazer de oito a dez disciplinas durante alguns semestres seguidos, quando a média é de seis a sete disciplinas por semestre. Isso se deve à dificuldade de se conseguir estágio, pois, além da competitividade, os horários das disciplinas dos últimos semestres do curso são muito incompatíveis com o horário em que a maioria das empresas querem que o estagiário trabalhe. Por esse motivo, os alunos que querem se formar no tempo “normal” são obrigados a se desgastarem demais por semestre (entrevistado 12P26HC).

Assim, a gestão do curso, nesse caso, é alvo das reclamações. O planejamento do currículo não está adequado à prática do profissional que se formará: “os horários das disciplinas dos últimos semestres do curso são muito incompatíveis com o horário em que a maioria das empresas querem que o estagiário trabalhe”. Afora a questão do acúmulo de disciplinas, que faz os alunos “se desgastarem”. Nesse caso, fica implícito que a situação poderia ser diferente se assim a instituição desejasse, o que fica mais claro quando é abordado o caso das empresas júnior, tal qual será analisado adiante.

Essa preocupação com o momento “durante” o curso foi reverberada em outra entrevista:

Sobre o meu exemplo, eu tentei continuar uma última vez depois de trancar, eu já estava trabalhando no concurso onde passei, e **fiz uma escolha em apenas trabalhar**. Inclusive eu vi gente na minha empresa se formando em direito. Beleza, mas eu particularmente não consegui, **não tinha saúde**, condições psicológicas ou **disciplina**. Uma pessoa sai ou porque o “troço” é muito forte ou por questão mercadológica. No meu caso foi os dois. Ou a situação é forte: ficar sendo sustentado pelos pais até que idade, ou tendo bolsa apenas para se alimentar? **Eu vi gente que faz doutorado, mas depois que acabar bolsa não vai ter nenhum direito trabalhista. Viveu com uma bolsa miserável**, ela acabou e era isso. Nunca esqueci de uma colega. A guria fazendo pós-doc em neurologia e chorando para conseguir uma bolsa de 2.000R\$. Isso aqui não dá grana por muito tempo, e ainda não é muito. Ou o retorno é muito lá na frente e não compensa a espera e o esforço (entrevistado 15E34HC).

Essa fala é central para elucidar um tipo de representação moral bastante divergente daquelas expressas institucionalmente, revelando como a discordância de valores morais é um entrave importante aos esforços de permanência. Isso é expresso não apenas em relação à sua própria trajetória, mas na apreciação moral sobre o sentido da trajetória de colegas que seguiram no caminho acadêmico, tal como na referência ao exemplo da pós-doutoranda: “A guria fazendo pós-doc em neurologia” – e que não estava, na época, nem estável em algum emprego e que buscava por uma bolsa no valor de R\$ 2.000. No julgamento do entrevistado 15E34HC, não houve um reconhecimento pelas credenciais obtidas pela pesquisadora ao longo de sua trajetória, e imaginar-se nessa situação não lhe agradava, afinal, “Ou o retorno é muito lá na frente e não compensa a espera e o esforço”. A questão de compensar o esforço perpassa a fala de muitos entrevistados, possuindo estes o *background* familiar ou não. Há, portanto, um contraste entre a valorização social do conhecimento e o impacto para quem precisa e quer seguir carreira, pois a excelência parece cobrar uma abnegação que nem todos os alunos abraçam.

Essa situação é diagnosticada por outra entrevistada, que precisou largar seu emprego prévio para se manter ativa em sua graduação: “Horários também [interferem], você não pode ter um horário fixo na sua vida, porque tem aulas de manhã, tarde e noite. Não tem como fazer noturno, que larga tarde, e nem sempre é oferecido. Conciliar UFRGS com o resto da vida é complicado” (entrevistada 8E23MC). A utilização da palavra “complicado”, citada em tom de certo desânimo, dá a tônica do preço pago por manter as duas atividades, pois os horários das disciplinas não permitem uma flexibilização curricular – o que aumenta a possibilidade de persistência. Assim como afirmou outro entrevistado:

Dentro da [Ciências Humanas 1], abandonar a graduação é quase a regra, entrei com 60 [colegas] e se formaram 3. Largaram tanto porque acharam que podiam conciliar. Mas a faculdade exige bastante, e também ela não é pensada para conciliar, porque é de tarde [que são oferecidas as disciplinas] (entrevistado 11P43HC).

Ou seja, não é detectado um planejamento para que haja uma conciliação entre as atividades de estudo e de trabalho.

Há também uma questão do tempo presente e do tempo futuro, conforme aparece na fala de 15E34HC:

[A experiência foi]. Dolorosa. Gostava muito de fazer o que gostava, que era estudar, mas achei muito espinhento o caminho. Conheci gente que ficava anos e anos dependente da família. Não queria ficar pensando se teria dinheiro para comprar um café na esquina, se poderia levar minha guria em um motel. Tenho uma baita saudade do tempo em que eu estudava, mas a experiência eu considero dolorosa (entrevistado 15E34HC).

Percebe-se que há um pendor pelo conhecimento aprofundado e nisso há concordância com a instituição, pois o aluno afirmou que “Gostava muito de fazer o que gostava, que era estudar”. O problema foram as renúncias (o preço pago) a serem feitas, que não compensavam os esforços pelas oportunidades que a instituição oferecia. Os adjetivos de “dolorosa”, acompanhado de “saudade” dão conta de que o indivíduo chegou a almejar construir a carreira em cima do que gostava, mas que outras demandas o fizeram repensar a trajetória, de modo que sair foi a maneira de estabilizar a angústia.

Um depoimento em específico ressaltou que há muita carga “oculta” nos tempos livres e que não é especificada no currículo, documento consultado pelos interessados anteriormente ao seu ingresso. Podemos, portanto, entender como um problema a ausência de uma formulação clara quanto àquilo que se espera do aluno em seu processo formativo, que

supõe a resiliência e disposição de abnegação para pleno desempenho. Trazemos de volta o discurso de 12P26HC já coligido anteriormente com alguns trechos que não haviam aparecido ainda:

O único e crucial motivo que me preocupou foi o fato do curso exigir muita **carga horária fora da sala de aula, com muitos trabalhos e projetos**. Cheguei a passar **noites em claro** diversas vezes. Esse fator, somado à minha personalidade de dar o meu melhor nas coisas que faço, fez eu refletir bastante sobre uma possível mudança de curso, pois, para mim, aquilo seria **desgastante demais**. Me matriculei nas disciplinas do semestre seguinte, mas, depois de muito pensar e brigar com meus pais, acabei trancando o curso no meio do semestre para fazer um intercâmbio. Fiquei três anos e meio no [país estrangeiro] e acabei perdendo o vínculo automaticamente com a universidade (entrevistado 12P26HC, grifos nossos).

É de se ressaltar que esse tipo de experiência é algo pelo qual a maioria dos alunos passam, porém nesses dois últimos alunos não pareceu que havia uma compensação por essas renúncias (“noites em claro”, “desgastante demais”). O aluno enxergava uma necessidade de dedicação mais detida às disciplinas – o que o curso não permitiu com as cargas extraclasse.

Mais um ponto interessante foi a questão do currículo, daquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Parte da documentação pretende um currículo que não se quer apenas como acadêmico (no sentido de um conjunto de conhecimentos que habilitam uma pessoa a atuar em uma área), mas sim como uma produção contextualizada a partir da sociedade:

Evidencia-se, assim, o **caráter político e cultural do currículo**, pois, ao corporificar relações/nexos entre educação e identidade social, as práticas curriculares podem contribuir de modo decisivo para a consolidação do tipo de sociedade almejada. Por exemplo, a consideração da chamada flexibilização curricular no processo de definir diretrizes curriculares deve levar em conta a questão da **cidadania, da ética e do respeito às diferenças e às potencialidades de cada aluno** (ELLWANGER, 2015, p. 127, grifos nossos).

Para isso, existe uma contestação do saber feito até aquele momento, que é a disciplinaridade e que passa a ser a forma de vida já estabelecida – o que a habilita para sofrer os benefícios da dúvida. Uma das entrevistadas afirmou o seguinte:

Ela não foi uma graduação eficaz no ensino do instrumento. Antes era 700 alunos, daqui em Cachoeirinha, passaram 40 e no final ficaram 33, quando eu saí no penúltimo semestre, ficaram na média de 18, 17 pessoas, e no frigid

dos ovos formaram 6 alunos. Entre esses 6, todos eles eram... o coordenador, a irmã, que eram músicos desde a infância (entrevistada 5P35MC).

Nesse curso e para essa aluna, a universidade não conseguiu inculcar habilidades aprendidas do começo ao fim do período didático. Estas se desenvolveram em outros ambientes e possibilitaram a aprovação final na graduação, mas de um número reduzido de alunos. Muitos currículos parecem focar justamente na dissenção com a inclusão e o foco na excelência: “ou que não se adaptam a mentalidade acadêmica, que são mais ‘da vida prática’” (entrevistado 7P30HT). Nesse sentido, a “vida prática” aparece como ligada à sociedade, sobretudo ao mercado de trabalho. Ou seja, indivíduos que possuem uma ligação maior com a sociedade, nessa perspectiva, podem ter dificuldade de se conectar com o pensamento voltado para a pesquisa, ao menos nas Ciências Humanas, que é bastante baseada na pesquisa. Esse ponto é corroborado por entrevistado 11P43HC:

A minha experiência foi boa, mas foi assim, eu noto que me afastei um pouco do que os meus colegas buscavam, mesmo os professores. Era muito teórico e eu era mais prático, e dentro [Ciências Humanas 2] foi bom, mas todo mundo passa em tudo, difícil ter disciplina onde os professores conseguem reter os alunos. Quem foi pra [Ciências Humanas 2] achou boa a graduação, mas isso não aconteceu comigo.

O aluno compartilhava desse “senso prático”, o que fez outros alunos da entrevista 7P30HT evadirem. Porém, esse mesmo indivíduo ainda cursou mais outra graduação e fez mestrado e doutorado. Isso corrobora a ideia de que é percebido pelos investigados um foco da instituição na questão da busca do conhecimento, pois o aluno para de buscar conhecimento em um curso e busca outro tipo de conhecimento em outro. Mas ainda há os casos em que acontece uma **mudança curricular**:

Currículo que peguei da química é o mais difícil, na da licenciatura o embasamento não precisa ser tão forte quanto do pesquisador, e isso faz diferença. Gostar de ensinar me faz professora, e não aprendi a ensinar química, aprendi química e como ensinar, e não os dois juntos. As pessoas eram pouco incentivadas, não se conectam, você é colocado pra ser pesquisador, não professor, as cadeiras não são por curso, tem química pra licenciatura, farmácia, o professor dirige a aula pra quem quer, e esse público nunca é licenciatura (entrevistada 8E23MC).

Essa desconexão do currículo com as necessidades externas, segundo os participantes, é um desincentivo bem forte para alguns estudantes, que se sentem despreparados para os

desafios vindouros. Mas como o aluno não se sente ouvido pela instituição, ele ou aceita o currículo vigente e persiste, ou se organiza para contestá-lo ou evade.

Até este momento, foram apreciadas as discordâncias dos alunos com a instituição, uma das facetas da moralidade da evasão e da persistência. Cabe agora investigar o outro lado, que é a relação dos alunos com os outros membros.

5.2 – RELAÇÃO COM OS OUTROS MEMBROS

Nesta seção serão alocados o segundo conjunto de dados morais, que são aqueles concernentes à relação dos entrevistados com outros membros, que permite avaliar a dimensão moral em termos da produção de vínculos que, como vimos, é parte constitutiva da moralidade e impacta de forma decisiva na adesão aos valores preconizados pelo grupo. Nesse sentido, vamos apresentar essa relação acontecendo com os funcionários, com os professores e com os colegas.

Sobre o primeiro ponto, foi relatada uma convivência com os funcionários em situações burocráticas, mas estas são lembradas em ocasiões geralmente negativas, quando há uma experiência positiva eles são invisibilizados. O primeiro depoimento refere-se a uma comparação da UFRGS com a universidade nova. Em um primeiro momento, é descrito o novo espaço: “[...] sei o nome da tia da Cantina, elas sabem do que gosto, conheço as meninas da praia, sei que a universidade é menor [do que a UFRGS] e tudo, mas é [questão de] educação” (entrevistado 1E25MC). Segundo a perspectiva da entrevistada, o ambiente e os funcionários seriam indiferentes – agindo pela intermediação de protocolos “frios” – e isso foi concebido como certa “crueldade” por parte de alguns alunos, que nem ao menos conhecem o nome dos envolvidos nos processos tramitantes. Quando a entrevistada afirma que “ela [a tia da Cantina] sabe o que gosto”, está se referindo a uma solidariedade construída na vontade de manter uma boa convivência diária, que resulta na individuação do cliente através de seu nome. Prossegue a narrativa da mesma aluna, dessa vez focada na instituição rio-grandense:

Quando fui me desvincular perguntei do prédio certo para alguém, essa pessoa disse certo, que é no prédio do protocolo. Só me perguntaram o que eu queria, e eu disse “desvincular”, e a moça que atendeu **não me perguntou se eu queria ajuda**. A UFRGS cresceu tanto que **perdeu o contato com as pessoas**, vem gente de todo o país, do mundo inteiro, e acho que devia dar

esse apoio para as pessoas. As vezes **elas deixam famílias e tudo assim**. E não tem esse apoio (entrevistada 1E25MC).

A aluna afirma que “a moça que atendeu não me perguntou se eu queria ajuda”. Quando se coteja essa declaração com a expressão “deveria dar esse apoio”, destaca-se a questão da divergência entre o membro e a instituição, pois a funcionária foi treinada a responder demandas dessa maneira protocolizada e não personalizada ao indivíduo – o completo contrário da funcionária da cantina: “não me perguntou se eu queria ajuda”. Fica explícita a existência de uma comunidade sem afeto? A fala dá entender que sim: “[A UFRGS] perdeu o contato com as pessoas”.

Os dados coletados apontam que nem sempre os técnicos engajam-se nas ideias da instituição de otimizar os processos (algo que a CF88 também preconiza). É interpretado que isso acontece por vontade própria, pois funcionários utilizariam a burocracia para dificultar esses mesmos processos:

A questão de burocracia, eu até queria deixar registrado minha manifestação aqui, para **reclamar a respeito de um problema sério que eu tive em relação a matrícula**, que é o seguinte, eu preciso fazer uma cadeira, uma disciplina, Química geral e teórica, que é de primeiro semestre e é obrigatória, tentei pela encomenda, ajuste de matrícula, abri um processo administrativo que demorou um mês pra ser visto, eles negaram e perguntei porquê, e dizem que não tem vaga. Aí fui na aula da última vez tinha mais de 10 classes vazias, e aí eu mandei e-mail com essas fotos [o aluno enviou fotos da sala de aula vazia, mas optamos por não a mostrar no apêndice], perguntando sobre isso, e eles não responderam. E eu mandei 20 vezes e não responderam, estão cagando [não se importando] se o aluno tem problema mental, tem transtorno, não estão nem aí. **A partir do momento que o aluno entrou, ele que se vire, isso me fez repensar** se eu queria fazer a graduação na UFRGS, esse foi o pior ponto, que me desmotivou a ir pra aula, um dos [muitos] motivos (entrevistado 9P22HC).

O aluno considerou a atitude dos funcionários como negligente, a despeito de haver provas que corroborassem seu ponto. Nesse sentido, eles representaram a instituição como um todo no sentido de “não estão nem aí”. O aluno indicou, através de suas palavras que, antes de abandonar o vínculo, sofreu o que se pode chamar de um **abandono institucional**, o que corresponde ao fator apoio institucional e contraria a intencionalidade da gestão universitária. Isso fica evidente pelo trecho “ele que se vire”, e isso é uma reprovação do comportamento institucional porque esse é um dos motivos do aluno não desejar seguir matriculado: “A questão de burocracia”, que medeia a relação e não a torna apeteável.

Outra aluna complementa este ponto com a questão de que seria necessário um maior acompanhamento dos alunos que não possuem carência socioeconômica comprovável por via de documentação. A procedência desse processo é analisada pelos funcionários, que limitam via sistema as possibilidades de matrícula:

Não ter o acompanhamento faz que o aluno saia. Quando tu tem controle de matrícula também é limitante, então tu não faz a cadeira que quer mesmo tendo tempo. **Ninguém tá incentivando, não existe isso**, isso faz que o aluno saia. Então ele começa a pensar, se não consigo passar na cadeira, o que estou fazendo aqui? Tu começa a se questionar (entrevistada 8E23MC).

Essa percepção exprime os paradoxos implicados na impessoalidade de uma burocracia racional-legal, e as dificuldade de uma instituição de grandes proporções, colocando o desafio de produção de instâncias de maior acolhimento e interação pessoal sem, contudo, romper com os princípios de universalidade no tratamento mediado por procedimentos regulamentados a priori. Assim, para alguns entrevistados, a instituição, por meio dos funcionários, se mostra severa em situações que deveria ser acolhedora, o que aponta para a carência de um apoio pedagógico: "Ninguém tá incentivando, não existe isso".

Sobre os funcionários, foi relatado um aspecto positivo, pois são os funcionários que mantém organizado um dos espaços que um dos alunos aprecia:

O que eu gostei na universidade, além da convivência com os professores, foi as bibliotecas, o acervo, gostei bastante dos livros da universidade, eu não sou muito chegado em pesquisa, sou aluno de graduação, o acervo é muito bom, aprendi bastante com os livros, e no mais é isso (entrevistado 9P22HC).

O aluno, no caso dessa entrevista, focou-se bastante na vivência em biblioteca, onde ocorreu uma parte de sua formação enquanto profissional. Assim, os funcionários acabam sendo relevantes para sua formação: a biblioteca materializa o conhecimento epistêmico – formativo-científico – aventado pela instituição em seus livros, uma de suas finalidades de ser: a de espalhar, por publicizar, o conhecimento. E quem cuida do funcionamento desses espaços são servidores, mas eles são invisibilizados.

Sobre os professores, encontram-se percepções bastante divididas por parte dos alunos investigados, porque os mesmos não possuem um comportamento uniformizado. Alguns alunos relatam contatos com os docentes que foram considerados muito ruins:

Algumas coisas foram bem ruins, assim, quando, por exemplo, eu entrei no curso de [Ciências Exatas e da Terra], e numa das provas eu tirei uma nota razoável, e numa outra prova eu tirei uma nota bem ruim, e o professor me chamou para conversar com ele que aquilo era muito básico e eu não podia errar (entrevistado 3E34HC).

O aluno, então, sentiu-se diretamente interpelado pelo professor, que, nesse caso, o tratou de maneira diferente de outros colegas ao lhe abordar diretamente: “aquilo era muito básico e eu não podia errar”. Assim, na perspectiva do aluno, a excelência foi cobrada por meio da prova e o aluno experimentou um mal-estar, relatado em suas palavras, algo que repercutiu também na seguinte fala:

Muitos deles eram acessíveis, mostravam que havia troca, outros mostram que tu se deixa enganar pela docência, porque se coloca num patamar, tu se cega, em vez de ver que é um conhecimento diferente. Foi ruim, mas [esses professores] me mostraram como não quero ser, descobri que a colaboração é muito importante, aprende-se mais em grupo que sozinho, e que o conhecimento não pode ser usado para cegar ou que alimenta o ego, o crescimento deve ser coletivo (entrevistada 8E23MC).

Este trecho ilustra diferentes concepções de excelência na busca de conhecimento: um focado mais na hierarquia rígida e outra na hierarquia mais dialogada (na percepção da aluna). A questão do ego foi colocada também por outro aluno, que afirmou o seguinte nesse trecho de entrevista:

Muitas vezes há distância entre corpo discente e docente, os professores acham que estão muito acima, professores egocêntricos, alunos muito egocêntricos também, possuem uma certa prepotência porque acham que sabem tudo, quando os professores não são prepotentes os alunos o são, essa foi uma certa dificuldade que eu tive (entrevistado 2E24HC).

O que aqui foi caracterizado como egocentrismo dificulta a relação com certos alunos, mas não com todos – neste caso os “prepotentes”, que se entendem entre si ou não se preocupam em construir uma boa convivência: “quando os professores não são prepotentes, os alunos o são”. Ou seja, há essa relação de imposição de excelência.

Outro aluno ressalta abusos de autoridade:

Sobre hábitos nas pessoas da UFRGS, sim, enxergo. No curso de [Engenharias] já presenciei abuso de autoridade por parte dos professores, assim como incoerência em suas atitudes, irresponsabilidade, falta de caráter e de maturidade. E são esses mesmos professores que prejudicam demais a melhora do curso em diversos aspectos, como grade curricular do curso,

estágio e intercâmbio, por exemplo, pois não querem sair de sua “zona de conforto” (entrevistado 12P26HC).

O que foi presenciado pelo aluno foram situações pontuais, algo detectável pela frase “já presenciei”. De qualquer jeito, a questão da zona de conforto aparece como a possibilidade de criar uma “bolha” que separa a universidade da sociedade, o que “respinga” no aluno – que sente se esforçar sem conseguir melhorar suas condições de inserção na sociedade – restando a ele a pobreza material. E disso gera-se a discordância com o docente e parece impedir o vínculo. No entanto, encontramos também relatos que apontam o quanto um vínculo bem-sucedido pode ser fundamental para a vivência discente, sendo fator que contribuiu à permanência:

Um dos pontos positivos foram os professores, o meu relacionamento com eles foi sempre muito bom. São atenciosos, respondem e-mail, só alguns que não estão nem aí, é normal em Ensino Superior. Em geral o meu relacionamento foi sempre muito bom, nunca tive problema (entrevistado 9P22HC).

A experiência desse aluno com servidores técnico-administrativos – assim como com os colegas estudantes – foi descrita por ele como péssima. Mas com os professores a relação se desenrolou de outra maneira, positiva. Outro depoimento afirmou que: “Tive professores bastante competentes, rígidos na medida certa e com bons métodos de ensino nos primeiros semestres, com uma ou outra exceção” (entrevistado 14E25HC). Nessa fala observa-se que foi percebida uma preocupação com a parte do ensino, o completo oposto do que foi relatado por 8E23MC. Ambos evadiram, porém, a percepção final foi bem diferente, o que também indica que a moral deles foi diferente na experiência vivida. Essa interferência positiva também foi percebida pelo entrevistado 15E34HC:

Pessoas que contrariam e professores cobrarem, fazer o cara se puxar sem choro, acho isso fantástico. Professores que me marcaram mesmo, um deles foi a [professora de nome omitido], uma pessoa que eu me identifiquei muito: eu tenho problema com atenção, com *déficit*, ela também, e é bacana ver onde ela chegou. Ela é o oposto: eu não aceito ganhar pouco e estudar [Ciências Humanas]. Ela aceitou, por exemplo, ficar com a mesma roupa a semana toda até alcançar o objetivo. Ela foi uma das pessoas mais humanas que eu já conheci, apesar de [outros alunos] chamarem ela de carrasca [por ser exigente]. Ela é alemã, uma pessoa que pensa que só existe certo ou errado. Quando eu tava muito pra baixo, ela foi uma das pessoas com quem conversei, estava muito mal com a cobrança de parentes e amigos. Ela me acalmou dizendo que ninguém de fora pode dizer como tu tem que fazer as coisas, porque quem sabe do que se passa dentro da UFRGS é quem está lá

dentro. As ideias que discuti me levaram a decidir sair. Se eu estivesse hoje apenas com a UFRGS, eu continuaria com o curso meia boca, sem disciplina, eu precisava fazer um tratamento psicológico e não ia ter dinheiro. Ia me formar sem grana. Aqueles problemas iam permanecer, e chegar até no final e não teria me formado. Então, a partir daquela conversa, eu me norteiei.

Nesse caso, a professora ajudou o indivíduo tanto fornecendo um modelo de trajetória quanto providenciando aconselhamentos. Mesmo que o aluno tenha relatado que possuía acompanhamento psicológico, foi a intercessão dessa professora que redundou na evasão, que o indivíduo diagnostica, retrospectivamente, como um bom acontecimento de sua trajetória: nesse caso não é um fracasso, mas sim uma escolha legítima e que foi a melhor possível. Assim, a evasão não é um evento traumático para esse participante, não mais do que as privações que ele imagina que passaria se prosseguisse pelo mesmo caminho.

Por fim, há um depoimento que afirma que: “A forma que os professores ensinam é muito boa, eu não esqueci de nada que já aprendi até hoje” (entrevistada 1E25MC). Assim, é possível perceber que a atividade professoral não se restringiu ao saber acadêmico, de modo que mesmo na mudança de curso esses saberes se colaram à identidade do indivíduo, compondo a sua maneira de ver o mundo.

Quanto aos colegas alunos, há um outro conjunto de falas. Com relação aos mais antigos: “E eu senti que faltou uma orientação dos meus veteranos no sentido de não ser interessante fazer tantas cadeiras” (entrevistada 8E23MC). A aluna esperava por uma orientação “camarada”, como uma rede de auxílio diante de uma situação difícil – e não a encontrou nos seus veteranos, que supostamente já haviam passado pela mesma situação e não demonstraram uma postura solidária de compartilhar estratégias de “sobrevivência”. Essas ideias mostram um aspecto não contemplado pelos fatores: a sensação de imaturidade dos colegas, o que impede a solidariedade. Isso tudo indica que a constituição de uma comunidade é central para engendrar o espírito de adesão ao grupo, ligado à dimensão da moral como um “bem” desejado e não apenas como dever, isto é: acaba sendo central para pensar a possibilidade de coesão em termos de valores compartilhados (DURKHEIM, 2017, PAUGAM, 2017).

Após passar pelo trote e pela convivência (ou falta dela) com os veteranos, inicia a convivência com os colegas de classe, nas disciplinas ou nos encontros agendados. É importante ressaltar que há documentos que prescrevem um código de ética para os discentes, que também implica uma responsabilização penal e civil (acionados quando em caso de dúvida interpretativa):

§1º – Este Código aplica-se a todos os discentes regularmente matriculados em cursos ou disciplinas isoladas, ou com matrícula trancada, ou inscritos em atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFRGS, quaisquer que sejam suas formas e duração, em nível de ensino fundamental, médio, profissional e superior. [...]

Art. 3º – Considera-se infração disciplinar a ação ou omissão prevista neste Código que tenha se efetivado, em todo ou em parte, ou produzido seus efeitos, em todo ou em parte, nas dependências da Universidade ou nos locais de realização de atividades relativas ao fazer universitário. [...] (UFRGS, 2004).

A legislação própria, no que ela espera do aluno, é aplicada no espaço da universidade. Portanto, relações que estejam fora dessa esfera não são de responsabilidade da instituição e devem ser observadas pelos códigos de direito civil. Prosseguindo, as sanções disciplinares se constituem de:

- I – Advertência, oral e imposta em particular, não se aplicando em caso de reincidência;
- II – Repreensão, com cópia anexada na pasta do discente;
- III – suspensão, implicando o afastamento do discente de todas as atividades universitárias por um período não inferior a 3 (três), nem superior a 60 (sessenta) dias, ressalvada a aplicação de agravante;
- IV – Desligamento. (UFRGS, 2004).

As sanções são cumulativas e são anotadas no registro discente de cada um dos estudantes. Essas normas têm por objetivo de, no seu cumprimento, ajudar as atividades acadêmicas a se desenvolverem adequadamente. Porém, a dimensão de vivência apresentou algumas novas questões que acabaram por nos guiar para essa abordagem.

Uma participante afirmou que percebia olhares de estranhamento de seus colegas diante da sua presença:

Quando eu tava saindo me senti mais pertencente a UFRGS, não sei se eu tivesse ficado lá ia estar me sentindo bem como agora [em outra universidade] ou não. Parece que, acho que tinham vários fatores que me faziam não me sentir pertencente, então o primeiro semestre eu lembro de olhares estranhos, eu gosto de ficar meio quieta, aqui [nova universidade] as pessoas não me julgam por isso (entrevistada 1E25MC).

Este trecho aponta para a importância do entrosamento do vínculo, embora isso não possa ser imputado diretamente à instituição. A estudante retrata que se sentia julgada negativamente por não ser comunicativa na época de seu vínculo com a universidade. Outro entrevistado afirma que se considerou vítima de um crime:

São vários pontos em relação a eles [alunos], que, né, pelo menos na engenharia os alunos se acham demais [são arrogantes], ou, pelo menos, os de [omitido]. Mas não querendo generalizar: os que eu conheci. Assim, porque a maioria tem 17 anos, 18, eu tenho 23, eu esperava mais até para um aluno de 17 anos, parece que têm 15. Ficam se achando quando recebem uma prova, mostram pra todo mundo, “tirei 10”, “tu tirou 8, sou mais inteligente” [...] eu entrei no grupo do *Whatsapp* do pessoal da engenharia [omitido], e quando eu entrei, assim, eles começaram a falar “esse grupo já foi melhor, entrou o doido varrido”. Tipo, eles comentavam assim, não falavam meu nome porque senão eu poderia denunciar eles. Eles me olham torto, até hoje olham, e vários colegas falavam que eles não iam com a minha cara porque ouviram falar que eu era louco, perturbado, doente, não era apenas paranoia. Sem contar o trote, davam indireta que iam jogar ácido, me ameaçavam, e hoje eu não falo com nenhum deles por causa disso, e isso é um dos fatores que me desmotivou a ir para a faculdade (entrevistado 9P22HC).

Sobre a falta de laços, temos outra fala: “Poucas amizades lá dentro [da UFRGS], do próprio curso. Assim, conforme o tempo foi passando, eu fui tendo mais amigos, até de outros cursos, veteranos, calouros e tudo mais. Mas esse primeiro contato foi um baque total” (entrevistada 1E25MC). Segundo entrevistada 1E25MC, o primeiro contato com a universidade e os conteúdos das disciplinas foi, portanto, sem ter construído laços de amizade ou de companheirismo, situação que não é a mesma no curso atual, na qual a aluna afirma conviver com mais indivíduos, como quem ela denominou como “tia da cantina”. A utilização do termo “baque total” indica um desencontro entre as expectativas do indivíduo e o que os membros da instituição ofereceram. A aluna, também, esperava que a universidade fizesse algo a respeito disso.

O entrevistado 9P22HC retrata seus colegas de curso, inicialmente, como arrogantes em busca de sobressair, nisso não levando em conta a sua saúde ou a de outros colegas. Já o aluno 12P26HC ressalta outro aspecto:

Mas os alunos também não ficam para trás, não. Falta muita maturidade. Também falta consciência de que toda a verba da instituição é a população que paga. Sinceramente, não sei se entrar diretamente em uma universidade sem ter passado por alguma experiência diferente do ensino médio, aos dezessete ou dezoito anos, é a melhor opção (entrevistado 12P26HC).

Assim, 12P26HC aponta uma tensão na capacidade de aproveitar as possibilidades que a universidade oferece, daí a sugerir que os alunos habitem outro espaço para realizar a transição corretamente – para que a instituição efetivamente realize uma educação superior. Nesse caso, o vínculo não está sendo promovido, porque não há um apreço para os outros membros do grupo.

Há, ainda, um outro depoimento, que é o da entrevista 15E34HC, baseado em um encontro com os ex-colegas após a situação de evasão definitiva:

Esses dias a gente fez uma recepção de uma colega que voltou da Europa, só com o pessoal da [ciências humanas], e eu não falei com ninguém. **Vi gente com vícios desde a graduação e que não os corrigiram até agora.** Lá as **pessoas vivem em um mundo de fantasia**, e quando elas saem elas ainda encontram fantasia. Mas as contas não se pagam sozinhas, tem que se colocar comida na mesa. Aí eles fazem greve, por exemplo, mas não funciona, greve não faz pressão verdadeira, e as pessoas não se dão conta e insistem num recurso que não garante solução. **Mas se eu vou falar algo, pronto, sou o vilão** (entrevistado 15E34HC, grifos nossos).

Vemos nesta fala a expressão de um incômodo com relação a condutas, valores e expectativas atribuídos a seus colegas, o que coloca outro aspecto da dimensão moral, que vigora também nas relações cotidianas, e não apenas aquelas expressas pela visão oficial. Isso indica que a divergência com a moralidade que circula entre os membros, e que é condição importante para constituição de vínculos, também pode ser tomada como fator que incide sobre a evasão.

Outro aluno, embora evadido, afirma que, no espaço da UFRGS, encontrou indivíduos com os quais se identificou para o restante de sua vivência fora da instituição, ainda que tal relação não tenha sido suficiente para garantir sua persistência:

Muito bem na verdade, apesar de tudo. Eu evadi de todos ou me transferi de alguns, mas eu sempre conheci muitas pessoas muito legais, algumas são meus amigos até hoje, que eu conheci naquela época, e isso é muito importante, queria ter tido essa possibilidade de ver como funciona uma universidade internamente (entrevistado 3E34HC).

É de se notar que o aluno não chegou a concluir nenhuma de suas graduações, porém a sua identidade ficou muito marcada pelos indivíduos que lá encontrou. Foram essas convivências que tornaram possível uma terceira experiência (além do contato com o conhecimento e com os alunos): a de conhecer uma universidade por dentro. Assim, essa foi uma formação moral que serviu para ressignificar a interpretação sobre ambientes externos.

Sobre como se adaptar ao ambiente encontrado, pudemos encontrar a seguinte fala: “os meus colegas ensinaram que é preciso colaborar, trocar exercício” (entrevistada 8E23MC). Essa fala aponta para um contexto de crise no qual os indivíduos se unem em uma aliança provisória por um objetivo maior – a aprovação nas disciplinas diante do alegado

abandono institucional. Assim, espontaneamente se criou o elemento da integração. Há também uma moral de colaboração que segue para a convivência com a sociedade no geral.

Um ex-aluno enxergou uma outra relação, justamente a partir dos indivíduos escolarizados:

Posso estar sendo prematuro, eu vi o pedantismo clássico [dos universitários], mas também vi na ULBRA, PUC. De ter a presunção de, por estar na faculdade, saber mais do que os outros. Eu chamo de idiota, porque os “fodões” [profissionais de excelência] não fazem isso. Um título muitas vezes não significa bosta nenhuma. Eu li uma revista científica histórica sobre ferrovias, mas tinha coisas que falaram ali que não tinham nada a ver, eu sei porque trabalhei na área e tive acesso a outras informações. E o cara que fez isso deve ter mestrado e doutorado, então tem isso: a pessoa tem doutorado e se acha melhor [que as outras] (entrevistado 15E34HC).

Ou seja, não é o conhecimento ensinado que é problematizado, mas sim uma *postura* moral do egresso, que se coloca em uma posição de superioridade em relação aos outros, mesmo sem ter o conhecimento técnico de um professor. O entrevistado classifica essa atitude como “idiota”, e questiona a “palavra” da própria universidade ao conferir diploma para quem não possui a qualificação acadêmica – mas o sentimento de superioridade segue sendo exercido. Isso é comprovado pelo autor a partir da análise de um artigo relacionado ao seu trabalho, cujo escritor não demonstrou aptidão profissional por deixar escapar uma informação importante e vital para a área de estudo. Há uma fala que vai no sentido oposto:

[Perguntado sobre o que é uma característica importante da UFRGS]. Nos debates. É uma procura pela resolução de algum problema social, interno, externo. Há sempre uma procura, um questionamento, a desconstrução das coisas, as lutas sociais são muito mais fortes dentro da UFRGS do que fora dela. E isso me deixa muito triste, porque se as pessoas entrassem na UFRGS e vissem o que se pode ver, construiríamos um lugar melhor para vivermos (entrevistado 2E24HC).

O aluno afirmou que a conexão entre os alunos acontece por via do debate e que, nesses momentos, a sociedade aparece por intermédio dos seus problemas práticos. Essa declaração e outros dados ilustram o exercício da capacidade crítica como parte da construção do vínculo.

É possível, agora, avançar para outra situação, em que se coloca a conexão entre identidade pessoal e vivência coletiva, tendo como centro o processo de transição de gênero:

Isso foi relevante de duas maneiras: 1) antes da transição era muito difícil pra mim me relacionar socialmente com estudantes professoras/es e etc. Durante

a transição tinha muita insegurança sobre como me tratariam, eu era definitivamente algo considerado “incomum” (entrevistado 7P30HT).

Embora isso tenha se mostrado como uma dificuldade, o aluno logrou persistir no curso, ao contrário de outros estudantes: “Conheci pessoas que largaram [desistiram] por questões como nome social (foi regulamentado somente em 2015), e devido ao atraso na operacionalização outro aluno trans que não conseguiu o nome social desistiu)” (entrevistado 7P30HT). Com isso, ele também reconhece a importância do esforço da Universidade de melhorar os processos que atuem favoravelmente no acolhimento desses estudantes, sugerindo o impacto das ações norteadas pelo princípio da inclusão e da diversidade, que podemos considerar um fator que tende a ampliar a permanência:

As minhas dificuldades foram exclusivamente sociais, no sentido de me inserir enquanto homem trans. Como eu fiz essa transição durante o curso, muitas pessoas sabiam, ou então quem não sabia às vezes ficava em dúvida sobre meu gênero. Então eu era alguém “diferente” socialmente. Hoje em dia isso está mais em voga e já temos mais pessoas abertamente trans na UFRGS (mas ainda muito poucas). Isso foi difícil (entrevistado 7P30HT).

No caso em questão, vemos um exemplo de como o princípio da inclusão e da diversidade exercem impacto sobre a ampliação do sentido do conhecimento o que, por sua vez, encontra eco em representações dos sujeitos e acaba por operar como importante fator de persistência:

Eu consegui uma bolsa de extensão num núcleo de pesquisa da psicologia e a partir daí consegui canalizar muito dessa situação de me consolidar como homem trans em atividades de educação e posteriormente de pesquisa. Então foi através da graduação que eu também me transformei em um porta-voz dessas questões trans, ajudei a regulamentar o nome social, fundei um coletivo de homens trans. Essa experiência extracurricular me ajudou bastante. Foi fora da graduação em educação física, mas foi enquanto estudante de graduação (entrevistado 7P30HT).

A abordagem científica proposta pelo núcleo de colegas, então, coincidiu com essa identidade em descoberta e a alimentou com Representações Sociais que contribuiriam para uma maior estabilização da identidade do indivíduo naquele momento de dificuldade. Além de, é claro, possibilitar o conhecimento de outros indivíduos que compartilham uma pertença semelhante. Assim, a busca pelo conhecimento se torna concretizada pela atividade acadêmica. Nesse caso, fica claro que o persistente encontrou fora do cálculo econômico motivos para seguir matriculado.

Um ponto que apareceu fortemente no material coligido foi o da questão da competição entre colegas:

Acho que é uma cobrança demasiada no curso da engenharia, muitas vezes as pessoas desistem porque não vem de colégios tão fortes e vem despreparada. Eu passei nas cadeiras, mas já tava meio que em depressão, porque eu não tava me sentindo bem, via amigos de colégio indo muito bem, comecei a achar que eu era diferente deles. Me senti mais mal ainda, não tinha vontade de ir pra faculdade, e tranquei o curso no quarto semestre para pensar um pouco o que gostaria de fazer. Tive acompanhamento psicológico, fiz testes vocacionais, e mudei para engenharia de [omitido] que iniciei esse ano (entrevistada 10P20MC).

O laço construído a partir da competição acadêmica não criou, portanto, a admiração pelos indivíduos mais “avançados” no conhecimento da área: “via amigos de colégio indo muito bem, comecei a achar que eu era diferente deles”. Criou, isso sim, a sensação de não pertencer ao grupo por uma suposta falta de capacidade, de não conseguir adentrar no terreno da excelência. Isso resultou no receio da convivência com os colegas: “Me senti mais mal ainda, não tinha vontade de ir pra faculdade”. Tal qual o entrevistado que realizou intercâmbio, o trancamento serve como um momento de suspensão: “tranquei o curso no quarto semestre para pensar um pouco o que gostaria de fazer”. O que se agrava quando o que está em jogo é a reprovação em cadeiras, e não apenas a diferença de escore:

Desmotiva, e você reprova 1 ou 2 vezes, e você vê que não se conecta, você acaba perdendo o vínculo, não se acha capaz, não se sente acolhido, nem representado pela aula do professor, você não percebe a tua carreira te dando um retorno financeiro, aí você faz várias perguntas de porque está ali, eu posso ir para outro lugar onde tem reconhecimento e você vai se encontrar (entrevistada 8E23MC).

Ou seja, a falta de identificação com colegas, uma autoimagem negativa e uma percepção de retorno financeiro são elementos que contribuem para a evasão dos sujeitos estudados. Tal como já foi visto, a universidade busca oferecer oportunidades de vínculo formal a partir das condições de permanência como as do PRAE, uma clara política de gestão universitária. Porém, ainda é uma relação entre a instituição e o indivíduo, mas sempre com um intermediário socioeconômico, cuja solução é baseada em verbas. Com o restante dos alunos, a universidade pretende manter uma relação mais formativo-científica. Todavia o faz a partir do conhecimento acadêmico, como mostra o depoimento seguinte:

Mas nunca fui de participar dos eventos, de ir nas coisas, de promover coisas, de semana acadêmica não participava, e eu ficava nessa de ir na universidade. Ir pra casa, estudar, ir pro cursinho, depois universidade: essa era minha vida. Não era uma coisa ruim, mas não me sentia parte da universidade, do todo (entrevistada 1E25MC).

Todos esses eventos acadêmicos – como a “semana acadêmica” – são previstos na missão social da própria universidade, e precisam ser aderidos pelos alunos para acontecerem. Assim, a parte acadêmica aparece, nesses relatos, como um intermediário na relação entre os membros, que se unem ou conflitam a partir das representações formativo-científicas. Mas é um intermediário que fomenta a competição entre eles, estes que são favorecidos nos modelos de avaliação institucional. Assim, primeiramente é preciso formar-se os laços para depois os eventos acadêmicos adquirirem sentido: “estou envolvida em vários projetos da universidade, eu faço parte do CA, faço parte do regional da [Ciências Exatas e da Terra], da região sul, de Santa Catarina, eu entrei aqui e me engajei em várias coisas, me sinto útil como não me sentia antes” (entrevistada 1E25MC). A expressão “útil” dá conta de uma integração com um coletivo, e isso adjetiva positivo ou negativamente a própria identidade global. Assim, de um lado o espírito de adesão ao grupo inexistente, enquanto no outro ele já está consolidado.

Cabe observar momentos de formação espontânea de laços, surgidos de iniciativas entre os alunos. A começar pelo depoimento de uma aluna, que afirmou: “O terceiro semestre eu tranquei, foi quando entrei pra [omitido], para ter aula na ONG, foi o que me ajudou, ver que tinha família, o pessoal me acolheu e me ajudaram nisso tudo que tava passando naquele momento” (entrevistada 1E25MC). O uso da palavra “acolhimento” indica que houve uma concordância com o novo grupo, o que supriu uma necessidade de contato que foi reconvertido para a graduação. “Foi o que me ajudou” ilustra que é possível motivar-se para a universidade com fontes externas, porém isso não é de conhecimento de muitos alunos que evadem. Essa foi uma estudante que encontrou refúgio na docência, enquanto outra entrevistada se ligou a uma empresa júnior:

A empresa júnior me deu um gás para não largar o curso tão rápido, porque isso me motivava ao mesmo tempo para ir na faculdade, porque eu ia ver pessoas convergindo para o mesmo propósito, desenvolver, eu via isso em muitas pessoas que estavam desanimadas no curso, mas estavam bem na empresa júnior, e isso é uma coisa boa que eu vejo na UFRGS, várias. Atualmente eu to no PET [Programa de Educação Tutorial], e tem sido muito boa a vivência, essas bolsas extracurriculares que se faz tem muita oportunidade e isso te ajuda muito a ter uma vivência dentro do meio acadêmico (entrevistada 10P20MC).

Note-se que não foi nem o conhecimento formativo-científico (o de pesquisa, ao menos) nem os alunos o que fizeram a aluna persistir no espaço da universidade: “isso me motivava ao mesmo tempo para ir na faculdade, porque eu ia ver pessoas convergindo para o mesmo propósito”. O vínculo se criou em um espaço e conseguiu criar apetência para outro espaço. Aparentemente, isso ocasionou a aluna acabar por apreciar o conhecimento acadêmico: “tem sido muito boa a vivência, essas bolsas extracurriculares que se faz tem muita oportunidade e isso te ajuda muito a ter uma vivência dentro do meio acadêmico”. Mesmo que se argumente que a aluna não evadiu posteriormente, houve um apoio institucional, mesmo que uma empresa júnior parta dos alunos, como afirma Tolfo e Schimitz (2005, p. 28):

Empresas juniores são pequenas empresas sem fins lucrativos, fundadas e gerenciadas por alunos de cursos de graduação de universidades, que prestam serviços para a sociedade e que visam, prioritariamente, o aprendizado anterior ao ingresso no mercado de trabalho dos estudantes envolvidos na empresa. As atividades de consultoria são supervisionadas por docentes e/ou profissionais especializados.

Foi a ligação com o grupo que permitiu a estabilização da identidade da aluna, mesmo que em outro curso. O grupo, dessa maneira, ajudou a aluna a enxergar possibilidades de futuro estando fazendo o que estava fazendo. Essa ideia foi reforçada por outro depoimento: “O lado bom, é que quando tem esses problemas você se fortalece em grupo, os meus amigos da graduação foram os responsáveis por me manter lá, todo o apoio que não recebia da UFRGS eu recebia deles, [para] sentar e fazer exercício” (entrevistada 8E23MC). Ou seja, aquilo que foi considerado um abandono institucional foi compensado pela cooperação entre os alunos, porém é uma cooperação também afetiva: “todo o apoio que não recebia da UFRGS eu recebia deles” (entrevistada 8E23MC).

Essa questão do silêncio se manifesta em algumas situações, como relatou uma aluna na seguinte fala transcrita:

Bom, eu gosto muito do ambiente da UFRGS, do [campus do] vale, os locais da UFRGS são muito bons, as bibliotecas, onde passo a maior parte do tempo, são bons. E um hábito que tu tem nas pessoas, elas são mais humanas, zoam menos, aprendem a aceitar melhor as diferenças, e na escola e na sociedade isso não acontece. Se eu vou na UFRGS eu sei que as pessoas lá não vão me julgar, isso é uma coisa de se admirar nos alunos da UFRGS em especial (entrevistada 4P26MC).

Pode-se notar que se trata do contrário das outras falas. No interior de seus cursos, os estudantes são mais exigentes em seus ímpetos com os seus pares e em assuntos que tocam o saber de suas áreas – como o questionamento dos padrões sociais, por exemplo, o que explicaria os deboches não se relacionarem a assuntos mais identitários; ao menos o ambiente não seria favorável a esse tipo de manifestação, como ocorreria na escola de ensino básico. Em espaços de convivência de alunos de diferentes cursos, essa indiferença fica mais forte. Na fala dos participantes da tese fica evidente que a convivência diária acelerou ou retardou a evasão: “[a coisa mais positiva foram as] Pessoas. Alunos e professores. Conhecer os amigos, que abriram minha cabeça, outros pontos de vista. Pessoas que contrariam e professores cobrarem, fazer o cara se puxar sem choro, acho isso fantástico” (entrevistado 15E34HC). Esta fala, quando cotejada com a entrevista global do participante, indica que foi a convivência mais aprofundada com alguns indivíduos que gerou a persistência por conta de seus saberes, mas não foi o suficiente para evitar a desistência a longo prazo. É importante também visualizar o depoimento de outro aluno: “[...] um ponto bastante legal é que os alunos se vestem muito mais como eles querem. Isso mostra que eles ligam menos para o que os outros pensam. Para mim, isso é muito bacana” (entrevistado 12P26HC).

Essas concepções vão ao encontro do relato de outro aluno, mas que se deu por via parecida:

Acho que a UFRGS tem um clima de produção de conhecimento crítico. Por mais que existam problemas (como racismo e homofobia, transfobia) e dificuldades em prover políticas de permanência (como bolsas [de estudo ou bolsa trabalho], RU [Restaurante Universitário], e etc., que às vezes falham) acho que lá dentro mesmo podem ter ferramentas para questionar essa realidade. Eu falo isso em comparação com outra universidade que eu frequentei, que, apesar de ter focos de ensino muito bons, tem um clima geral de acomodação no sistema. A UFRGS tem contradições, mas permite que estudantes enfrentem o sistema, criem coisas novas. Na própria [Ciências da Saúde] tem um diretório acadêmico bem atuante. Acredito que o da psicologia também. Tem coletivos que se formaram para combater o racismo institucional. Então parece que existe uma fertilidade na universidade para aqueles que conseguem resistir a essas dificuldades. Em suma, é um local adaptado pra quem é de classes mais privilegiadas, mas tem uma folga pra ser ressignificado. Acredito que isso se deve a políticas públicas de facilitar o acesso e permanência (entrevistado 7P30HT).

É possível perceber que esse estudante coaduna com as representações sociais oficiais que defendem tanto a excelência quanto a função social e a democratização do acesso e da gestão, atestando a importância dessa adesão aos mesmos valores morais para o movimento de persistência. Os dados coletados apontam, portanto, que circulam representações críticas

que questionam a realidade. Isso desemboca, por exemplo, nos coletivos que visam transformar o *status quo* na direção de ideais considerados mais justos. Para o aluno em específico, historicamente o lugar é configurado para abrigar as classes privilegiadas, mas essas representações que circulam tornam o lugar também de autoria dos alunos, os quais contestam a realidade atual através de intervenções. Outro aluno concorda sobre o debate acadêmico como orientação moral: “Ocorrem muitos debates [na vivência], eu vejo que o ambiente, os alunos, eles têm muito o hábito de debater bastante, até vejo nos grupos aqui do *Facebook*, é bem crítico, isso é legal até. Não prolifera só um pensamento, mas enfim, é isso” (entrevistado 9P22HC). Nessa fala, é relatado não só a circulação das Representações Sociais, mas também os próprios alunos circulam suas representações, o que resulta em “Não prolifera[r] só um pensamento”. Seja esse pensamento de grupos ou mesmo de escolas científicas. Assim, muitas morais circulam e precisam conviver umas com as outras, e a questão do debate indica que nem sempre existem harmonias e simetrias. É importante notar: a valorização do espaço crítico está sobretudo entre os que persistem ou que coadunam com as representações sociais morais oficiais.

Esses dados todos dão a entender que existe uma certa intermediação das relações através da busca da excelência acadêmica, com o ideário formativo-científico ressaltados em detrimento de outros. O alcance do conhecimento crítico e embasado é o ponto central para produção de vínculo, e é a principal representação realmente compartilhado pela instituição e por todos os entrevistados que persistiram em sua formação, variando se conhecimento é alcançado pela excelência ou pela inclusão.

A universidade, por isso permanece simbolizada e internalizada no seu aluno a partir dos saberes específicos do curso, como expressa outra entrevistada: “Apesar dos empecilhos, vejo bons momentos na minha trajetória pela Universidade: o conhecimento que adquiri em algumas aulas me fizeram crescer como ser humano” (entrevistada 6E24MC). Mesmo “algumas aulas” se constituindo nas que foram mais relevantes, foram o suficiente para que houvesse um crescimento *moral*, que é detectável na comparação do antes e do depois. Outro entrevistado também afirmou algo nesse sentido: “Acho que foi a época em que comecei a ter mais independência, pra buscar coisas ou achar lugares que eu precisasse. Mesmo tendo saído cedo da UFRGS pude aprender conteúdos valiosos no curso que posso aplicar em algumas necessidades que surgem em minha vida. ” (entrevistado 14E25HC). Ou seja, “mesmo tendo saído cedo” da universidade, houve uma intensidade nessa experiência, na qual aprendeu diretamente (nas aulas) e indiretamente (pesquisando com rigor crítico). Um entrevistado apontou, até mesmo, para uma fusão:

Em [Ciências Humanas 1], foi uma coisa fundamental pra minha identidade. Eu fiz a faculdade de [Ciências Humanas 1] com todas as minhas entranhas, me marcou demais. Os amigos foram e vão na [Ciências Humanas 1] a, eu não tive amigos que eu mantive. O pouco tempo que fiquei em [Ciências da Saúde] foi [para] jogar sinuca, eu tive alguns amigos e consegui ver que gostava das disciplinas de sociologia e filosofia. Na [Ciências Humanas 2]... acho que são os conteúdos, a vida prática e a linguagem jurídica, e me ajudou quando fui ter uma empresa (entrevistado 11P43HC).

Amigos e faculdade: a Ciências Humanas 1 marcou mais pelo segundo aspecto; Ciências da Saúde, no entanto, marcou mais pela convivência – os conteúdos relevantes apareceram mais nas disciplinas de sociologia e de filosofia. E na terceira faculdade, os conhecimentos e procederes mais do que a convivência com os colegas.

Outro aluno aponta que o contraste dos seus conhecimentos com aqueles propiciados pela instituição como uma oportunidade de conhecer a si mesmo:

Muito boa [a experiência], porque eu **aprendi muito ali dentro, não só a questão acadêmica, mas com a vida, a perceber o que está acontecendo no mundo**; a me importar com a vida das outras pessoas, me desconstruí muito dentro da UFRGS. Foi um autoconhecimento muito grande, quanto mais eu conhecia o mundo eu me conhecia. Mudaram minhas teorias, meus valores, muita coisa mudou desde 2010, sou uma pessoa mais evoluída (entrevistado 2E24HC, grifos nossos).

Neste trecho percebe-se que o aluno possui uma concordância com a excelência – seu ressaltar é como os cidadãos chegam até ela. Essa moral é que permite o repensar e no repensar reside a olhada retrospectiva que permite constatar o surgimento de “uma pessoa mais evoluída”. Assim, a experiência foi de entender-se a si mesmo no contestar de tudo que passara até então na sua trajetória – o que foi permitido pela própria universidade e sua efervescência de ideias.

Essas falas apontam para a forte circulação de representações formativo-científicas, que conseguem “afetar” os indivíduos e ressignificar saberes prévios, o que implica na sua auto avaliação moral. Isso fica exemplificado nas narrativas de adaptação:

No primeiro semestre foi difícil. Reprovei em 3 [disciplinas], mas foi diminuindo, minhas notas foram melhorando, me disciplinei. E isso foi uma coisa muito boa, que eu sinto agora que eu to no segundo curso, eu sinto que tenho uma disciplina melhor [do] que antes, mesmo que [Ciências Exatas e da Terra] seja mais difícil que [Ciências da Saúde], eu conseguia prestar mais atenção nas aulas. Não to me sentindo tão sobrecarregada como na [Ciências da Saúde], por mais que tenha saído de lá e tenha desgosto pela profissão. A

experiência com a UFRGS foi boa por ter me disciplinado, mas, por outro lado, **a graduação exige muito de ti e tu acaba acumulando estresse e não tem tempo para outras coisas. Mas a disciplina foi a melhor coisa** (entrevistada 4P26MC, grifos nossos).

É possível perceber que foi a partir das reprovações que os seguintes comportamentos fossem ressignificados: (1) maior disciplina/compenetração nos momentos de estudos, (2) aumento da capacidade de concentração nas aulas presenciais, (3) lidar melhor com o estresse envolvido na graduação. Ou seja, de uma apreciação moral por meio do sofrimento, a sua visão muda para uma otimização de esforços e uma estabilização da identidade diante de um contexto difícil.

Outra narrativa afim foi a de que:

Nesse período que eu aprendi muitas coisas. [Desde] os trabalhos que a gente fazia, o uso do AUDASQ, eu perdi esse medo de mexer e de fuçar, e aos poucos eu fui perdendo esse medo, eu fui criando familiaridade com o ensino a distância, e isso abriu possibilidade de fazer outros cursos (entrevistada 5P35MC).

No relato da aluna, percebe-se que há um momento de experimentação, que abriu espaço para uma busca de autonomia – traduzida na possibilidade do uso de softwares, úteis para outros momentos de sua prática profissional, principalmente no tocante a cursos de curta duração. A questão de o seu curso apontar caminhos para se aprender sozinho foi levantada também por outra aluna: “Eu avalio ela [a experiência na graduação] como algo que me fez crescer muito como pessoa autodidata, eu aprendi a estudar sozinha, e isso faz muita diferença quando tu vai comparar isso com a vida real” (entrevistada 8E23MC). Isso indica que apesar da evasão, a passagem pela Universidade deixou um legado positivo, ainda que esse aprendizado não tenha sido considerado suficiente para mantê-la no curso. A marca deixada durante a passagem da instituição leva a supor que parte de seus valores foram transmitidos e incidiram positivamente mesmo sobre indivíduos que evadiram, o que chama a atenção para o caráter não linear e complexo dessas experiências:

Inúmeras [habilidades foram aprendidas]. Aprendi muito com pessoas, fiz grandes amigos, eu aprendi a ver o mundo com outros olhos, como se meus olhos fossem abertos. Como se me tirassem de uma bolha, que é a vida que tinha, e me jogassem pra fora. Vi por dentro e por fora o quão isolado podem ser determinados grupos sociais, as pessoas que conheci na UFRGS são demais, assim como pessoas que não sou atraído por jeito, opiniões, etc., mas muitas coisas boas aprendi na UFRGS (entrevistado 2E24HC).

No seguinte relato, essa característica também aparece, indicando que se pode considerar, ao menos nesses casos, que a Universidade foi bem-sucedida em seus propósitos voltados à valorização do conhecimento e formação de uma perspectiva que prima pela reflexividade e cidadania:

Enquanto estive na graduação, tive acesso a conhecimentos que me agregaram como pessoa, que **me fizeram visualizar a sociedade na qual me insiro**. Considero que os conhecimentos que obtive enquanto estudei na UFRGS contribuíram para me libertar das amarras da ignorância (entrevistada 6E24MC, grifos nossos).

Porém, muitas vezes essas características se chocam com expectativas de caráter mais prático impostas pela lógica do mercado de trabalho, que não raro coloca-se numa relação de contradição com os propósitos e mesmo a lógica que perpassa a formação científica e intelectual pautada pelos critérios de excelência e de perspectiva crítica. Por vezes, a habilidades como a de contextualização e crítica social podem figurar como entrave em uma realidade que exige rapidez e eficácia, ainda que, como nesse caso, se mantenha como um valor importante na estruturação de suas próprias representações morais.

Em síntese, os motivos morais podem ser definidos como uma discordância de como a instituição deve ser e uma falta de criação de vínculo com os colegas para os evadidos (o que os persistentes lograram). Como maneira de contribuir com a instituição, foram elencados também aspectos não morais e relacionados às gestões universitária e de curso.

5.3 – MOTIVOS RESIDUAIS NÃO MORAIS: GESTÕES UNIVERSITÁRIA E DE CURSO

Nesta seção vamos abordar os motivos não-morais, considerados residuais em relação à teoria moral aqui mobilizada, mas que possuem relação com outras perspectivas sobre o fenômeno da evasão e da persistência, e que se julgou pertinente trazer nesta tese, em virtude da especificidade na formulação da questão que se apreende nas representações expressas pelos alunos. São motivos não ligados diretamente às questões morais, mas que podem ajudar no debate sobre o tema e fornecer pistas para ações de ordem prática.

O primeiro motivo está ligado ao aluno que também é trabalhador, reflexo imediato da desigualdade social do país e que apresentam um desafio à gestão universitária, cuja

resolução nem sempre está a seu alcance. Todavia, importa lançar luz sobre a questão, afinal, mostrou-se um motivo importante na fala de muitos entrevistados:

A UFRGS **não dá suporte suficiente para quem trabalha** de dia, muitos cursos são diurnos e os noturnos têm disciplinas que só existem de dia, ou a pessoa larga o trabalho ou a faculdade, ou pela resolução 19, a pessoa roda nas cadeiras e a UFRGS não dá o suporte, e aí o pessoal é jubilado, as bolsas são para 20 horas de trabalho, pouco auxílio material e a saúde tem fila de espera, **e é a universidade que dá esses problemas**. Já é uma burocracia pra provar que é um aluno carente, pra poder provar que é aluno PRAE, então é muito crível o pessoal mudar e ir para outras universidades que são **mais flexíveis** que a UFRGS (entrevistada 4P26MC).

A aluna, no caso, afirma que os cursos noturnos são inviabilizados pela disposição das disciplinas, procedimento com o qual discorda: “A UFRGS não dá suporte suficiente para quem trabalha de dia, muitos cursos são diurnos e os noturnos têm disciplinas que só existem de dia”. Essa afirmativa está inteiramente relacionada com a gestão do curso, pois a flexibilidade curricular facilitaria a graduação de alunos que não podem se dedicar apenas aos estudos. A discordância da instituição se expressa na ideia de que esta estaria perdendo sua isonomia, porque é como se esta privilegiasse alunos que não precisam trabalhar paralelamente aos seus estudos – o que seria uma discriminação na dimensão prática, pois: “ou a pessoa larga o trabalho ou a faculdade”, o que é resolvido por instituições de ensino superior "mais flexíveis" tais como as particulares, que possuiriam valores mais utilitários. A aluna também cita a Resolução 19/2011. Algumas falas indicariam, por si só, que a inclusão falha na prática: "não dá suporte suficiente para quem trabalha" e "e é a universidade que dá esses problemas".

Assim, a aluna afirma percebe uma inflexibilidade por parte instituição, que prejudica o estudo de quem divide o seu tempo entre outras ocupações que não a universidade – ou seja, é detectada pelos atores uma moral de seletividade que privilegia os membros com maior poder aquisitivo. Essa percepção é compartilhada por outra aluna: “os horários das aulas, que se iniciam no período da manhã e que se estendem pelo período da tarde, o que acaba se tornando um transtorno para aquelas que necessitam de trabalho” (entrevistada 6E24MC). A utilização da palavra “transtorno”, que possui um sentido negativo, dá o indicativo de que se cria um abismo entre o que o indivíduo entrevistado precisa e aquilo que a instituição oferece.

Com relação a quem precisa trabalhar, em sua entrevista uma das alunas afirmou que existe uma **tensão entre oportunidades de trabalho e a necessidade de educação formal**:

Motivos [para evasão] geralmente é o tempo que tu tem que destinar a UFRGS. A graduação, em qualquer universidade é o que faz com que as pessoas abandonem. Porque só estudar já é uma barra bem pesada. Estudar e trabalhar é pior, eu agora tenho a sorte que só estudo, mas era bem difícil dar conta da ONG, dar conta da UFRGS, dar conta de outro emprego que eu tinha. Porque eu trabalhava em três lugares [...] as pessoas acabam cedendo ao trabalho para sobreviver, então eu acho que pode ser [por isso]. (entrevistada 1E25MC).

Esse trecho evidencia a desigualdade social causando impactos na universidade. Não foi relatado nenhum vínculo formal nessas atividades, que eram exercidas em tempos flexíveis: não havia uma dedicação integral em nenhuma delas, porém mesmo assim elas pareciam necessária. A persistência, no caso, exige uma readequação para o manejo do tempo disponível para as atividades, o que não foi visível neste caso.

A mesma aluna relatou que possuía uma distribuição de atividades mais flexível, porém estas se constituiriam em um volume muito grande: “Conciliar horários das aulas com outros compromissos e me locomover entre os campi” (entrevistado 14E25HC). A locomoção, aparentemente entra na equação tempo e deve ser levada em conta por conta da distância a ser percorrida entre um lugar e outro. Nesse caso, também não existe uma atividade em tempo integral, porém o deslocamento consome uma boa parte de tempo, o que se torna um “débito” fixo a ser levado em conta diariamente. Retome-se pouco a fala de 1E25MC:

Porque a pessoa ou trabalha ou estuda. Geralmente as pessoas optam por trabalhar porque traz resultados rápidos, e isso faz com que as pessoas acabem largando a graduação. Talvez tenha sido o curso errado, tem que ver se é abandono ou troca de curso, as vezes aparece no sistema como abandono, mas o cara não saiu de lá [da instituição], tá na história ou geografia (entrevistada 1E25MC).

Segundo a entrevistada, estar vinculado a um trabalho formal possui um atrativo extra com relação ao exclusivismo do estudo formal, que é a imediatez nos resultados financeiros – mesmo que não seja uma remuneração elevada. Nesse caso, o trabalho acaba trazendo recursos materiais que o estudo exclusivo não consegue em um prazo pequeno.

Mas ainda foi referido às possibilidades de se escolher dividir momentos entre diferentes frentes simultâneas. Quando não é uma opção, há uma **conciliação dos estudos**

com o trabalho, como relatou um dos entrevistados: “Fora isso, [vi] pessoas que tinham dificuldade em conciliar o estudo e trabalho, que têm condições de vida difíceis” (entrevistado 7P30HT). Assim, foi observado pelo entrevistado, a partir da trajetória de terceiros, sobre o quão difícil é cursar as atividades paralelamente, o que não implica em ausência de renda, mas sim na ausência de tempo de descanso. Uma outra entrevista apontou que:

Uma grande reclamação da [curso da saúde] é que eram poucas cadeiras [oferecidas] à noite, as cadeiras obrigatórias [o eram] durante o dia. As matérias básicas e obrigatórias, tipo anatomia, fisiologia, era diurno, então pra quem tá trabalhando é complicado, a não ser que você trabalhe no telemarketing a noite, porque são matérias que precisam muita dedicação, e elas têm de exigir. Por conta dos horários, muitas pessoas trancavam ou iam vendo se conseguiam fazer em outros momentos. Se tivesse curso noturno, com certeza, isso ia ajudar muito, mas não sei se a organização da universidade e o RU iam fazer isso possível. Pessoas que trabalham e fazem a universidade até dá, eu até poderia, mas como eu disse, falta de competência e dedicação, que eu abandonei e deu (entrevistado 13E42HC).

O aluno indica, na sua fala, que a conciliação de trabalho com o seu curso se mostrou impossível, a menos que fosse viável possuir um trabalho que fosse de caráter noturno. O curioso é que 13E42HC afirma que as disciplinas “têm de exigir”, mas afirma que é possível conciliar, desde que haja a “competência” necessária. Observa-se, segundo os estudados, que o desejo de manter essa “qualidade” da instituição exclui o bem-estar dos alunos, e essa é uma concepção genuinamente moral.

Mas há graduandos que conseguem conciliar esses dois momentos de investimento de tempo, em uma situação de paralelismo, o que, sem dúvida, gera também consequências específicas. Nesse momento de paralelismo, algumas situações se deram a conhecer:

O curso é noturno, mas boa parte das cadeiras são oferecidas de dia, e eu fazia durante o horário de trabalho, e eu negociava horários, e de maneira geral foram atenciosos e diziam pra ir fazer, mas cedo ou mais tarde eu estava em reuniões e diziam pra eu não ir, e daí eu não ia [na aula] (entrevistado 3E34HC).

Segundo 3E34HC, nesse caso, não havia como negociar com o seu patrão em todos os momentos, então era uma interferência externa na trajetória do aluno no interior do curso. Assim, as necessidades do local de trabalho interferiam na presença na aula, mas não foi sentido nessa palavra que foi uma interferência vital.

Outro motivo não moral que os alunos ressaltaram foi o da infraestrutura física, que se constituiu em uma novidade na área dos estudos de evasão. Com relação a um dos locais da universidade, o Campus do Vale, um dos entrevistados afirmou como uma dificuldade sua: “localização longe, locomoção difícil” (entrevistado 2E24HC). Esse último ponto não entra exatamente na definição técnica de infraestrutura, pois:

O termo IE tem sido utilizado, entre outras coisas, como sinônimo de condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física, infraestrutura escolar. No entanto, para efeito deste estudo consideraremos a IE como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno (GARCIA, 2014, p.139).

Porém, o aluno aloca a questão do acesso nessa categoria em sua fala, o que mostra já um ponto de dissenção com a instituição, que considera o assunto segundo esse ponto de vista embasado na engenharia e na arquitetura. Isso torna a experiência desses alunos mais dificultada por acrescentar a dimensão tempo extra de deslocamento, o que não é responsabilidade direta da universidade. Mesmo que não o seja, vale ressaltar que essa fala é cotejável com os projetos de interiorização da instituição para facilitar o acesso de alunos de fora da capital, como aconteceu com o recente campus litoral.

Outros aspectos da infraestrutura aparecem em outros tópicos:

A questão física também, não ter um papel higiênico, não tem lugar pra descansar, depois de trabalhar não tem como prestar atenção sem estar descansado. Não tinha um local adequado pra descansar e fazer necessidades físicas [...] O banheiro dos alunos não tinha nem tranca (entrevistada 8E23MC).

A questão de descanso, portanto, pesa muito na imersão do curso, e isso conta quando a mesma aluna acena que existem disciplinas muito difíceis pela quantidade e complexidade de conteúdos. Portanto, segundo a entrevista, para quem trabalha no mercado de trabalho paralelamente aos seus estudos, isto começa a ser uma questão quase cognitiva. Segundo a aluna, essas áreas de descanso aumentariam o rendimento em aula, o que diminuiria a dificuldade do acompanhamento do conhecimento técnico para a profissão. Nesse caso, não seria uma obrigação da universidade, mas sim uma espécie de deferência incrementar espaços desse tipo, a partir de uma política de gestão universitária.

Outro motivo apontado é o despreparo causado pelas deficiências do ensino básico brasileiro, o que desemboca em dificuldades do primeiro semestre. Uma das entrevistadas trouxe o seguinte depoimento, que já apareceu anteriormente e que recuperar-se-á em parte:

O primeiro semestre foi um completo desastre, porque é tudo novo, a forma de ensino, as formas de avaliação no caso, eu detesto esse tipo de avaliação. Eu sei que é necessário ter provas, tudo mais, mas eu acho que avaliação descritiva é algo surreal, porque a pessoa pode saber das coisas, mas tu fica nervoso, tu nunca tá preparado pra isso (entrevistada 1E25MC).

A aluna relata que havia sido aprovada pelo vestibular da instituição, e afirmou que não se sentia preparada para os desafios promovidos pelo primeiro semestre da graduação. Este primeiro contato lhe deu uma “prévia” do restante do curso: “Eu sei que é necessário ter provas, tudo mais, mas eu acho que avaliação descritiva é algo surreal”. A aluna iniciante sentiu-se intimidada, e se descreveu como nervosa com os procedimentos avaliativos, por ela totalmente inesperados, “tudo novo”. A referência do despreparo da aluna é a escola básica, porque o início da formação foi nesta instituição, seguida pela frequência no curso preparatório popular para o vestibular. Uma forma de se caracterizar esse fenômeno seria a percepção de ausência de um período de transição, com mecanismos de acolhimento na instituição e implementação das bases da cultura universitária. A gestão universitária, focada na permanência, pelo olhar dos alunos não incide nesse aspecto.

Esta ideia repete-se em alguns outros depoimentos. Acompanhar-se-á alguns deles, que ilustram a oposição entre excelência e democratização: “já não tinha muitas lembranças da escola na questão de conteúdo, então tive dificuldade no início, eu fiz cursinho popular e acho que só passei por Deus, porque não me esforcei” (entrevistada 4P26MC). Neste trecho, observa-se que 4P26MC submeteu-se a um período sem estudar formalmente, e que voltou aos estudos e frequentou um curso preparatório. Em questões de conteúdo, a aluna foi aprovada no vestibular, porém não avalia que se esforçou na comparação retrospectiva com a pós-entrada: “só passei por Deus”. A mesma aluna relatou também dificuldades no semestre de entrada.

Esses depoimentos endossam o ponto de que o primeiro semestre acaba sendo o mais difícil para os alunos estudados, e as disciplinas que são naturalmente complexas acabam se tornando um novo vestibular (mesmo com um ensino de excelência), cuja reprovação redundando na evasão destes – o que explica o nervosismo relatado por alguns alunos nos momentos de avaliação. É o momento em que o vestibular se mostrou como um mecanismo

“mentiroso”, conferiu uma autoestima falsa, e a escola, como uma outra realidade, conjunto que fez o aluno se sentir sozinho e despreparado diante de um contexto que considerou conflitivo. A literatura especializada corrobora essa afirmação:

Em primeiro lugar, é preciso atacar os problemas do ensino médio no Brasil. A queda do ritmo de crescimento no ensino superior apontada acima mostra que há uma redução potencial da demanda e isto está claramente vinculado aos constrangimentos impostos pelo mau desempenho do ensino médio. O acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado (98%), mas ainda não se conseguiu que todas as crianças concluíssem os oito anos de escolaridade obrigatória. A taxa de conclusão no ensino fundamental é muito baixa. Em 2009, para a 4ª série, a taxa de conclusão era de 87,6% e reduzia-se para 63,4% na 8ª série com jovens até 16 anos. No ensino médio, a taxa de conclusão era de 66,6% para jovens até 19 anos (MEC/INEP, 2010). Essa realidade é um dos maiores gargalos da educação brasileira. Outro dado relevante é a concentração da matrícula no ensino fundamental, de 87,2%, e no médio de 88,1%, na rede pública, enquanto no ensino superior a relação se inverte, com uma matrícula em torno de 75% na rede privada (NEVES, 2012, p. 15).

Assim, é possível apontar que, nos casos estudados, existiu a desconexão total do ensino superior com o ensino fundamental, e que isso também se estende para a dimensão moral – no modo de encarar a avaliação – para além da parte acadêmica, que é a científico-formativa. Mas isso é considerado como uma característica de todas as universidades brasileiras; a diferença da universidade estaria no estímulo à evasão ou persistência, que se deve sobretudo à forma como cada curso ou professor lida com esse processo de acolhida inicial, se há ou não mecanismos de incentivo ou de ajuda. Isso aponta para a necessidade de desenvolver mecanismos institucionais para melhorar a transição. Porém, é de se ressaltar que não seria possível para a universidade resolver o problema do ensino básico ou de cada um dos alunos, pois isso incidiria em uma articulação das gestões de curso e universitária.

Outro motivo não moral está ligado ao modo como os alunos vivem os currículos de seus cursos. O entrevistado 12P26HC relata um desgaste muito forte na relação entre os estudantes e os planejadores da própria área, como mostra a frase “o aluno ter que se matricular em muito mais cadeiras que o recomendado”. É de se ressaltar, no entanto, que a estrutura do currículo se trata de uma escolha de cada curso e tem a ver com habilidades exigidas para o futuro profissional. Assim, não é possível para a instituição controlar cada um dos cursos.

Outro motivo não moral está no planejamento individual para o futuro. Uma aluna, por exemplo, relata que, diante do que considerou ser uma selvageria dos ambientes de trabalho privados, optou por se preparar para concursos nos ambientes públicos:

Em 2015, fiz mais uma tentativa, desta vez tentei cursar [Ciências da Saúde] na Universidade, mas não consegui permanecer no curso em razão de horários, de dinheiro [...]. Em 2018, resolvi me afastar mais uma vez a fim de ter mais tempo para trabalhar e estudar para exames públicos. (entrevistada 6E24MC).

Uma causa do afastamento, portanto, foi em “razão de horários, de dinheiro”, isso porque havia a necessidade financeira no presente, e a aluna afirma que não enxergava a melhora dessa situação no futuro. Daí a sua opção por concursos públicos, os quais ela considera que os cargos remuneram mais adequadamente e garantem estabilidade. 6E24MC deseja justamente o de superar problemas financeiros através de uma graduação, por relatar que sua família passava por muitas dificuldades dessa ordem. Aparentemente, a entrevistada optou por alcançar um emprego público e cursar uma graduação por pura vontade, pois, segundo ela mesmo, a motivação financeira não a “segurava” (persistir) nos cursos. Vale ressaltar que a universidade já possui medidas de gestão universitária para esse fim, como a concessão de bolsas de estudo e auxílios materiais, porém a avaliação de alguns alunos é que isso não é totalmente efetivo.

Foram arroladas também alguns motivos existenciais, relacionadas com momentos da trajetória de vida que coincidiram com a época da experiência na universidade. Geralmente elas se relacionam com crises que acontecem fora da universidade e que intervêm na abertura para essa experiência singular. Isso é entrevisto nas afirmações de uma das participantes: “Mas a minha trajetória não foi muito boa, e no início eu tava numa crise existencial, em 2015” (entrevistada 1E25MC). Quando a aluna utiliza a conjunção “e” para ligar “trajetória” com “crise existencial”, abre-se um paralelismo que torna difícil saber se a universidade conseguiria chegar nesse sujeito. Aparentemente, essa crise se foi no novo curso, ou não foi o suficiente para evadi-la. Outras falas corroboram esse ponto:

[...] comecei o semestre mas não terminei, porque tenho problemas com bebida, depressão, não queria sair de casa, sem vontade de fazer nada, de viver, aí eu tava faltando muito, aí eu fui num médico, num psiquiatra, ele me diagnosticou com depressão e bipolaridade, e eu comecei a tomar remédio e ele me deu atestado também e eu entrei com licença saúde para trancar o semestre [...] enfim, o primeiro de 2017 fui internado de novo pelo mesmo motivo, tentei suicídio de novo, dessa vez eu fiquei um mês e pouco, no segundo semestre de 2017 eu fiz uma cadeira só e passei, e agora o 2018/1 eu tava faltando demais, muito porque fiquei sem a medicação que a farmácia do estado não tinha no estoque, sem esse remédio começo a ter paranoia, alucinações, sabe, antes, em 2015, era só depressão, depois fui descobrindo bipolaridade, sintomas psicóticos, aí eu fiquei sem esse remédio não

conseguia dormir. Ficava com medo de aparecer demônio, assombração no meu quarto, ideias paranoicas de querer me matar, aí como eu tava reprovado por faltas resolvi trancar. (entrevistado 9P22HC).

Também foram relatadas situações de família, como a de “dois irmãos que perderam o pai naquele ano e tiveram de assumir várias questões complicadas e não deram conta” (entrevistada 5P35MC), criando dificuldades que não foram contempladas pela instituição – o que a entrevistada encara como uma ação que cabia à universidade.

Acompanhado das crises estão os problemas de saúde. O estudante 9P22HC não deixou claro se seus problemas existenciais e de saúde aconteceram antes ou depois da matrícula, mas a atitude da instituição aparentemente o fez cair em um círculo vicioso que o impediu de ir nas aulas, o que o atrapalhou na apropriação do conteúdo – a maior reclamação do entrevistado. Nesse caso, parece que a universidade é muito voltada ao que pode fazer pela sociedade, mas há em alguns alunos a sensação de que o cuidado é considerado insuficiente com o bem-estar de seus membros. Isso dá a entender que a universidade exige certa resiliência, o que alguns alunos acham pesado demais ou acham insuficiente:

O primeiro é a saúde mental, tem alunos que, como eu, sofrem [de] algum transtorno [o aluno está falando de conhecidos] e isso leva a evasão, e a UFRGS poderia levar isso mais a sério, eles até me pagam uma quantia, o PRAE, R\$250,00 para remédio, mas não é o suficiente. Pelo que eu saiba, esse dinheiro dá pra pagar com terapia, e um psicólogo é 80 reais, e onde eu trato não tem nem terapeuta, estou até procurando um lugar com terapia, mas onde eu moro só atende a cruz vermelha, eu já fui no CAPS e me mandaram longe: “a gente não atende a tua região, vai pra cruz vermelha”. Lá é voluntário e os médicos atendem quando querem, não é SUS, e os pacientes que se danem. E a UFRGS poderia dar uma ajuda com isso, talvez abrir um grupo de terapia dentro da universidade, talvez um departamento para auxiliar alunos com transtornos mentais (entrevistado 9P22HC).

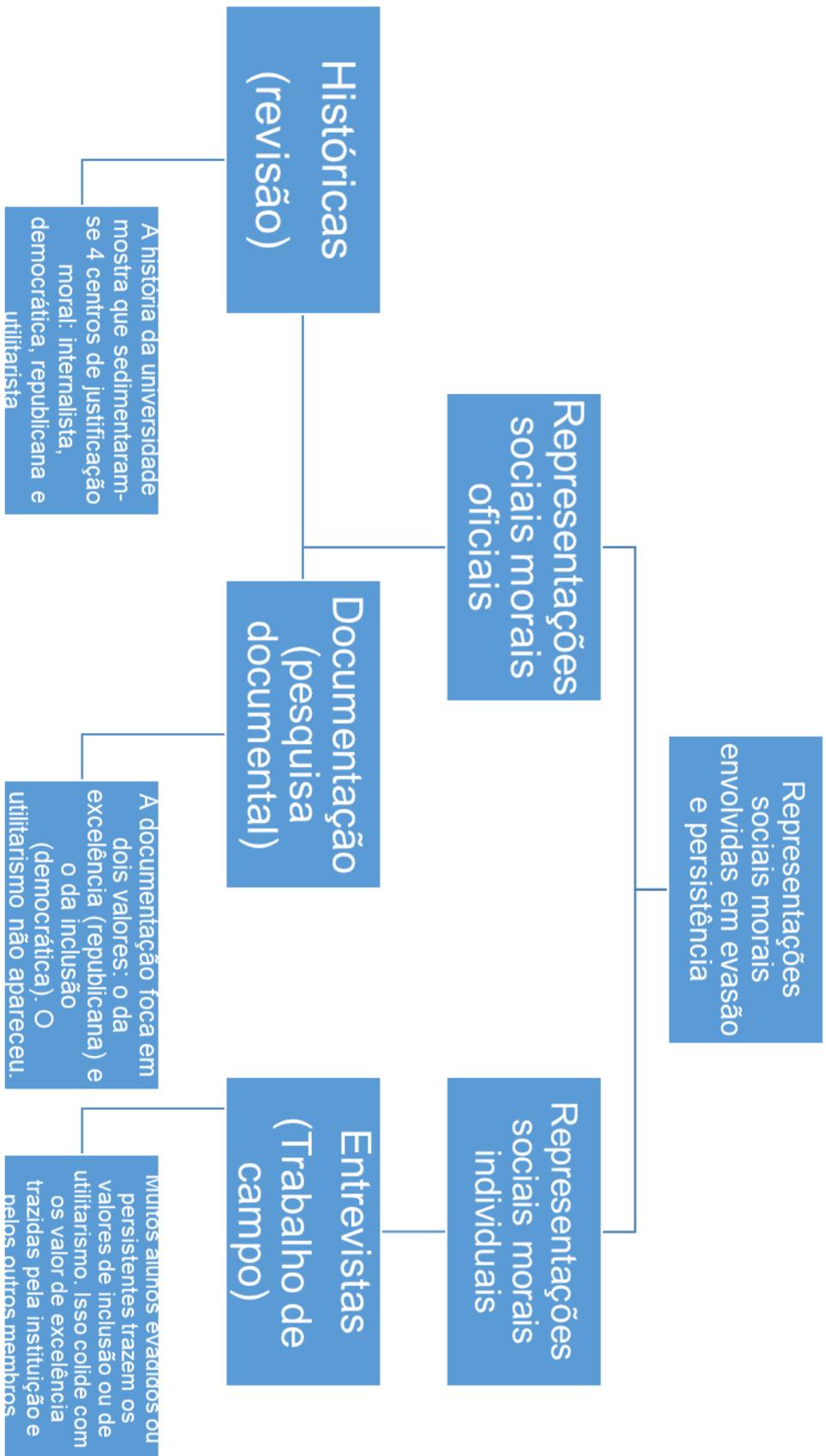
O aluno se refere também no tocante ao valor do auxílio financeiro ser fixo, considerado insuficiente, sem levar em conta o diagnóstico personalizado. Nota-se, portanto, que o processo de inclusão também projeta expectativas de várias ordens em relação à Universidade, que passa a ser demanda também em relação às condições de permanência do aluno. A sensação de não ser ouvido por parte dos sujeitos é um dos fatores mais fortes de sua evasão da instituição, visto que os indivíduos se defrontam com uma série de protocolos automáticos que não correspondem a suas demandas. Isso coloca a questão sobre a origem dessas expectativas, algo que não poderá ser respondido pela pesquisa desta tese, mas que sugere ser de vital importância para a compreensão desse cenário de dissonância entre

diferentes representações sobre o papel da Universidade e expectativas por parte dos ingressantes. No último capítulo, apontaremos alguns elementos que ajudam a formular o diagnóstico acerca dessa disjunção, realizando uma análise global dos dados mobilizados até aqui.

6 – RESULTADOS GLOBAIS DA PESQUISA

Os vários passos seguidos na pesquisa e sistematizados nesta tese foram norteados pelo propósito de lançar luz sobre o fenômeno da evasão e da persistência no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com intuito de explicitar que a dimensão moral pode ser um elemento explicativo importante nesse processo. Esses vários desenvolvimentos aparecem sintetizados na figura 4, que tomam como ponto de partida o conceito de representação social moral e indicam os vários conjuntos de dados sistematizados e analisados.

FIGURA 4: RESUMO DO ARGUMENTO DA TESE



Fonte: autoria própria

Essa figura ilustra os elementos empíricos que subsidiam o argumento central da tese, que teve como foco o estudo as representações sociais morais, divididas entre aquelas que são oficiais e aquelas que enunciadas pelos indivíduos em situação de evasão ou de persistência. As oficiais dividem-se entre as históricas (obtidas por revisão bibliográfica) e as documentais (obtidas por análise documental), descritas no quadro. As representações individuais foram obtidas por entrevistas. O caráter propriamente moral foi circunscrito, sobretudo, à concepção quanto ao papel da Universidade, tomado enquanto um ideal a ser realizado, que norteia sua legislação interna e traduz-se em regras que visam orientar sua ação e a de seus membros em determinada direção que, por sua vez, comporta diferentes sentidos ao conhecimento e à sua relação com a sociedade.

No conjunto da investigação, fica evidente que, no caso das representações oficiais expressas no documento há a predominância daquilo que, no capítulo três, chamamos de “concepção republicana” e “concepção democrática”, traduzidas em representações que expressam valores como o da excelência, da diversidade, da inclusão e da transformação social no sentido de aprofundamento da justiça social.

Do ponto de vista da ideia de excelência, entendemos que ela está atrelada à ideia de que a qualidade e o rigor do conhecimento produzido é, em si mesmo, algo socialmente importante, e que quanto mais esse princípio é seguido, tanto mais a Universidade cumpre com seu papel e responde a seus predicados morais. Assim, estabelece-se uma moral acadêmica, que supõe uma ética da abnegação e do sacrifício, algo que nem sempre é compartilhado pelos sujeitos que ingressam na instituição, configurando, assim, uma situação que favorece dinâmicas de evasão. Grosso modo, podemos falar que se trata de uma representação moral que segue na direção da valorização do conhecimento acadêmico de caráter acadêmico.

Para qualificar um pouco mais essa ideia, cabe recuperar o sentido a partir do qual entendemos a ideia de crítica, enquanto valor produzido no contexto da modernidade primeira, que valorizava a racionalidade e o questionamento. Como afirma Giddens (2008, p. 11):

A dúvida, característica generalizada da razão crítica moderna, permeia a vida cotidiana assim como a consciência filosófica, e constitui uma dimensão existencial geral do mundo social contemporâneo. A modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo conhecimento tome a forma de hipótese — afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter

que ser, em algum momento, abandonadas. Sistemas de conhecimento acumulado — importantes influências de desencaixe — representam múltiplas fontes de autoridade, muitas vezes contestadas internamente e divergentes em suas implicações. Nas situações a que chamo de modernidade “alta” ou “tardia” — nosso mundo de hoje —, o eu, como os contextos institucionais mais amplos em que existe, tem que ser construído reflexivamente. Mas essa tarefa deve ser realizada em meio a uma enigmática diversidade de opções e possibilidades.

Para complementar este ponto, chama-se as ideias de Noah Eisenstadt (1999):

A civilização da modernidade, tal como se desenvolveu primeiro no Ocidente, foi desde o seu início ameaçada por antinomias e contradições internas, dando origem a um permanente discurso crítico focado nas relações, tensões e contradições, entre as suas premissas e entre estas premissas e o desenvolvimento institucional das sociedades modernas. [...]. As tensões e antinomias desenvolvidas no âmbito das premissas básicas deste programa decorreram, primeiro, entre concepções totalizantes e concepções mais diversificadas ou pluralistas sobre os componentes principais deste programa – a própria concepção da razão e do seu lugar na vida humana e social, a construção da natureza, a sociedade humana e sua história (EISENSTADT, 1999, p. 42).

A concepção moderna sobre a Universidade sugere que ela deva operar, portanto, pela lógica da reflexividade (GIDDENS, 2008, p. 38), adotando a crítica como um pressuposto ontológico. Como vimos, esses valores também são compartilhados por alguns dos sujeitos entrevistados, evidenciando que há incorporação a questão da crítica para suas vidas individuais. O que seria essa reflexividade?

Desenvolveu-se assim uma intensa reflexividade em torno das premissas ontológicas básicas das estruturas da autoridade social e política – uma reflexividade partilhada mesmo pelos críticos mais radicais da modernidade, que negavam por princípio a sua validade [...] questionou-se também a própria evidência dessas visões e dos padrões institucionais com elas relacionados. Surgiu assim uma consciência da possibilidade de múltiplas visões que, de facto, podiam ser contestadas (EISENSTADT, 2001, p. 141).

Assim, os dados evidenciam que a instituição UFRGS está comprometida com os princípios da excelência com caráter crítico e reflexivo que, por sua vez, foram complexificados com valores como os da maior permeabilidade a demandas sociais, da inclusão, da diversidade e da democratização da gestão.

Portanto, se o problema da tese partiu de uma indagação sobre o papel da crença moral na relação de persistência e de evasão, nossa resposta é de que a moral está colocada nas expectativas sobre o papel da instituição por parte de representações mais oficiais, e

também de seus membros mais estabelecidos, e aquelas dos discentes. A simetria da representação dos alunos e aquelas que circulam na Universidade em suas instâncias oficiais pode resultar de crenças prévias ao ingresso dos sujeitos, assim como podem ser transmitidas e assimiladas durante seu processo de formação, algo que também depende da qualidade dos vínculos que são estabelecidos. Quando isso acontece há maiores incentivos à permanência, mesmo com a existência de obstáculos de outras ordens. Por outro lado, quando a Universidade não logra transmitir esses valores, seja pela precariedade no vínculo, ausência de mecanismos efetivos de formação moral ou outras circunstâncias, o aluno se sente “solto”, como se não pertencesse à Universidade enquanto uma comunidade moral. Isso impacta negativamente em sua trajetória de persistência e acaba, no mais das vezes, implicando em um movimento de evasão. Portanto, essa ordem de coisas faz com que a evasão e a persistência sejam fenômenos sociais, mais do que simplesmente individuais, no âmbito dos quais a moralidade figura como elemento central.

Os alunos investigados apontam que os membros da universidade baseiam a sua interação na questão da reflexividade crítica; ele espera isso do ambiente, e se coloca como aderente ou não a essa lógica. Assim, o aluno se depara com uma estrutura de um lado e com a assunção de uma postura crítica ou crítica da crítica. Diretórios acadêmicos e DCE, na perspectiva dos entrevistados, não estão cumprindo integralmente com suas funções, apesar de fornecerem um laço de solidariedade para uma parcela da comunidade.

A título de um balanço analítico, é possível encontrar alguns aspectos que coincidiram com a revisão bibliográfica dos fatores, e algumas outras foram novidade. Isso é visualizado no quadro 6:

QUADRO 6: FATORES REVERBERADOS NO CAMPO

Fatores da revisão bibliográfica corroborados pela tese
Escolaridade: aqui apareceu não no sentido formal, mas na questão de conhecimento acadêmico das áreas de estudo, pois a escolaridade formal não garantiu acesso a esses conhecimentos.
Apoio familiar: apareceu, principalmente, na questão do <i>background</i> , se não existe esse apoio a chance de evadir aumenta. Foi relatado também que a família pode ser fator de evasão caso ela esteja com problemas.
Habilidades psicossociais: a questão da convivência apareceu para alguns participantes, na

forma de tensões que acontecem por desencontro de personalidades, que partem de questões técnicas da área.

Apoio institucional: os alunos relatam que sentem a falta deste apoio da instituição e dos professores e que isso os deixam inseguros quanto a seguir o curso.

Apoio Acadêmico: alguns estudantes relataram ser incentivados a seguir carreira acadêmica por meio dos eventos.

Horas de Trabalho na Semana: alguns alunos trabalharam durante a graduação e isso interferiu diretamente na presença em aulas, momentos formativos que são importantes para os sujeitos. Alunos que trabalham com bolsa de estudos conseguiram persistir, porém relataram dificuldades financeiras.

Circunstância: doenças, crises pessoais ou familiares intervieram diretamente na trajetória de alguns alunos, que evadiram definitivamente ou trancaram suas matrículas para persistir.

Formas de Estudar: alguns participantes relataram que não sabiam estudar durante o primeiro semestre e que o aprenderam com muita dificuldade. Este foi um aprendizado eficiente, pois foi relatado que a experiência na mudança de curso foi mais tranquila.

Resiliência: os alunos relataram que a experiência no segundo curso foi mais facilitada pela matrícula prévia. Nesse caso, usa-se as habilidades adquiridas na tentativa falha de aprender um conteúdo para aprender com sucesso um outro conteúdo. No caso dos sujeitos estudados, não se enxerga um benefício a longo prazo que justifique a resiliência.

Infraestrutura: alunos relataram problemas de infraestrutura que atrapalharam o seu rendimento nas aulas – e como foi dito anteriormente, o aluno é bastante afeito ao momento da aula. O acesso físico aos *campi* também se constitui como um problema desse tipo.

Fonte: autoria própria

No quadro 6, os fatores acionados são aqueles relacionados a alunos trabalhadores que possuem problemas de apoio familiar e deficiências na formação primária. Ou seja, alunos com esse perfil possuem uma maior probabilidade de evadir na UFRGS ou fora dela, dado que essas condições têm maior chance de se repetirem em outros ambientes. Já no quadro 7 são relatados aspectos idiossincráticos à própria UFRGS:

QUADRO 7: ASPECTOS ESPECÍFICOS DOS SUJEITOS

Aspectos específicos dos sujeitos

Moral: os indivíduos em dificuldade discordam das políticas institucionais e não se identificam com os outros membros. A pesquisa com esses sujeitos mostra que ainda prevalecem valores de excelência, que conflitam com valores inclusivos e utilitários trazidos pelos indivíduos, que adentram nutrindo essas expectativas.

Acompanhamento de veteranos: a convivência com quem superou o momento de entrada não acontece por iniciativa institucional e coletiva. Foi relatado que essa convivência, por exemplo, ajudaria a evitar matrículas desnecessárias em disciplinas que precisariam ser abandonadas posteriormente.

Impessoalidade e Burocracia: os protocolos de ação fazem com que o aluno não se sinta ouvido ou que se sinta importante para a instituição. Assim, para os problemas são apresentadas soluções padronizadas, o que não ajuda totalmente na resolução da situação e facilita a evasão. Quanto à burocracia, foram relatados abusos de autoridade a partir do uso de mecanismos burocráticos ou mesmo a demora às respostas de demandas urgentes.

Possibilidades de mudança: o ENEM é uma possibilidade de a trajetória ser “sorteada”. Isso porque o resultado vai direcionar para uma bolsa de estudos em uma universidade privada ou para alguma instituição que só tenha o resultado do exame como requisito de admissão – a UFRGS possui um vestibular, cuja nota total o aproveitamento do ENEM compõe. Assim, a angústia da escolha dá lugar a um desafio de conhecimento, o que não é tão difícil se o aluno está na direção da evasão.

Vocação: os alunos entrevistados buscam a universidade não apenas como uma possibilidade de colocação no mercado de trabalho, mas também como uma tentativa de se encontrar enquanto indivíduos agentes no mundo. Assim, por exemplo, alguns participantes relataram colocar a vocação acima da inserção profissional, ou privilegiaram o segundo e criaram o conflito moral.

Mercado de trabalho (desconexão) e medo do futuro: os participantes relataram que o mercado de trabalho está remunerando mal algumas profissões que exigem ensino superior. Todavia, as exigências são as mesmas de cursos que remuneram melhor o graduado no futuro e isso desestimula o seguimento na graduação.

Discordância das políticas institucionais: a investigação mostrou que a discordância frontal com os planejamentos institucionais conduz o indivíduo a um desgosto com a situação e isso influi diretamente na vontade de estar presente no espaço da universidade. Sem essa presença, fica difícil a instrumentalização na área e o prazer em fazer parte do grupo fica prejudicado.

Autoestima: a imagem moral que faz de si mesmo ocasiona que os alunos investigados cogitem que não fazer parte do grupo de colegas, o que diminui o interesse em comparecer às aulas ou mesmo a estudar por conta. E, sem essa ligação com o conhecimento, os alunos relataram não haver sentido para estarem no espaço.

Desconexão do vestibular com o ensino superior: o mecanismo de transição de uma realidade (ensino básico) para outra (ensino superior) não prepara o aluno para o que vai encontrar. Assim, indivíduos começam a se considerar maus alunos em um curto período de tempo.

Sensação de imaturidade dos colegas: foram relatados momentos de conflito dos alunos que evadiram com a imaturidade dos colegas. Saídos de um ambiente que não privilegiava o saber escolar e que privilegia comportamentos tipicamente adolescentes, os participantes esperavam outro tipo de cenário.

Relações extraclasse: alunos que precisam de motivações diferentes da busca pelo conhecimento técnico tem mais chances de persistir ou de evadir de acordo com o teor de suas relações em outros espaços que não o da sala de aula.

Apetência com a busca do saber: sentir que está aprendendo aspectos da sua área faz os alunos entrevistados quererem ficar, muitas vezes ignorando aspectos como a falta de infraestrutura ou o medo do futuro. Porém, quando o aluno não consegue abstrair essas dimensões, percebe que, institucionalmente, o conteúdo técnico de cada área (a dimensão científico-formativa) é privilegiado em detrimento de questões “humanitárias”, ligadas ao bem-estar global dos alunos da graduação. Assim, se não há essa sensação de “avanço”, o aluno indaga-se sobre o tempo e o esforço despendido.

Fonte: autoria própria

Os aspectos relatados dão a entender que na UFRGS há um ambiente com muitas possibilidades de identidade (os diferentes cursos), mas que a não habilitação acadêmica na área escolhida ocasiona uma quebra com os colegas e professores, o que redundava em uma discordância direta com a instituição, o que se constitui em dificuldades. O mercado de trabalho aqui aparece como um possível atrativo, mas não é decisivo na maioria dos casos estudados para a entrada ou saída em cursos. No caso desses estudantes da UFRGS, as questões internas são tão relevantes quanto as externas, o que abre espaço para a análise pela via de um construto psicológico:

De acordo com este constructo, as pessoas tenderiam a perceber o controle sobre as ocorrências de maneira geral como, num extremo, dependentes de suas próprias capacidades ou esforços, e, no outro extremo, como dependentes de outras pessoas, de entidades, do acaso, todas fora de seu próprio controle. Deixa-se claro aqui que os indivíduos posicionam-se em um respeito de locus de controle em um contínuo que variaria desde a internalidade absoluta até a externalidade total (COLETA, 1979, p. 168).

Ou seja, o aluno da UFRGS que está em condição de persistência está se sentindo fora de controle externo enquanto está lidando com as dificuldades, esperando que o conhecimento acadêmico lhe devolva esse controle. Alguns alunos encontram a maneira de readquirir o controle através da mudança de curso, o que lhes ajuda no processo de resiliência/persistência. Os entrevistados mais experientes mostram que nem sempre esse processo se completa exatamente dessa maneira, sendo esse controle ou adquirido por outras vias ou não sendo efetivamente conquistado. Alguns alunos encontraram esse *locus* evadindo.

Dos primeiros capítulos até agora, foram expostas as estruturas da tese (introdução, problema, justificativa, objetivos, hipótese e procedimentos metodológicos), o referencial teórico (RS, evasão e persistência), a instituição escrita (pela revisão bibliográfica da história da instituição e pela análise de documentos) e a instituição vivida (pelas entrevistas semiestruturadas narrativas), assim como a sua respectiva articulação para a produção do argumento empiricamente embasado. Os objetivos deste capítulo 6 são, ao confrontar os

principais dados encontrados à luz da teoria mobilizada, evidenciar a) como a sociologia da moral ajuda a construir um diagnóstico sobre o tema da evasão e da persistência no geral e na UFRGS e b) como os resultados da pesquisa permitem um posicionamento original frente ao debate existente sobre os temas da evasão e da persistência – indicando, por exemplo, como se tratou de uma análise empírica a partir do modelo teórico de Ramos, acrescentando a ele a importância da dimensão moral.

Com relação ao primeiro item, o do diagnóstico, é possível ressaltar que a moral é encarada na literatura como uma das dimensões dos fenômenos de evasão e de persistência, como um dos fatores – ou como uma espécie de “índice” que une alguns dos fatores individualmente coligidos. A partir desta pesquisa qualitativa, mobilizamos a sociologia da moral para identificar crenças e valores morais que explicam algumas atitudes dos alunos e da instituição educativa, criando, assim, a possibilidade de comunicação mais ampla e eficiente, ademais da elaboração de ações voltadas para as dificuldades levantadas.

Com relação aos alunos UFRGS entrevistados, a moral está presente fortemente no foco da instituição na dimensão científico-formativa, o que dá um sentido para os sentimentos de repulência que foram relatados pelos participantes. Assim, é possível retomar as categorias da sociologia da moral, bem e dever: segundo a fala dos alunos, o evadido chegou em uma situação que não considera estar na universidade nem um bem e nem um dever, pois aparentemente não estaria “nivelado” com seus colegas em bagagem intelectual ou desejos profissionais; o persistente, por seu turno, pesa sua participação na instituição mais no dever e menos vezes no bem, por isso não se identifica e não aprecia integralmente a experiência, mesmo que siga matriculado. Segundo as mesmas narrativas, o aluno que não está nem persistindo e nem evadindo identifica seu bem com o saber de sua área e o seu dever com as exigências da instituição para a obtenção do diploma.

E é nesse ponto que a sociologia da moral contribui com o estudo da evasão e da persistência no geral, e não apenas na dimensão da UFRGS. Esse ferramental teórico permite mapear tanto as expectativas dos alunos quanto as da instituição, encontrando uma maneira de conciliar os interesses de ambos na medida do possível, uma vez que não existe instituição sem membros e os membros precisam também se adaptar às necessidades da instituição para que esta possa ter alguma credibilidade social. Muitas vezes a convivência cotidiana constrói expectativas que são irreais, ou que eram reais em outros momentos históricos e que agora não mais o são.

Esta percepção da evasão e da persistência como atitudes psicológicas frente às dificuldades, seguindo o modelo de Ramos, é complementada pela sociologia da moral. Isso

porque o esforço do indivíduo acontece em função da resposta institucional, na intenção de seguir seus ditames, contrariar ou mesmo transformá-la. Assim, traduzir essas duas percepções em representações sociais permite o enlace dessa dimensão mais intimista com a dimensão mais interacional do cotidiano.

Outra contribuição da sociologia da moral está também em refletir sobre a construção ideal da instituição. Em primeiro lugar, a instituição está implicada na relação de seus membros como fator de aglutinação, mas estes não existem apenas em função dela, ela faz parte de sua identidade. Mas é importante que propostas de mudança atentem a um equilíbrio: nem atender totalmente a demanda dos membros, que se desengajam da instituição por não desejar fazer renúncias – restando nele a angústia, a vertigem da liberdade (KIERKEGAARD, 2010) –, nem apenas o lado da instituição, porque os membros sentem que não serão retribuídos e se desengajar da mesma maneira, tal como mostra o caso da evasão.

Por fim, uma última articulação possível dos dados por via da sociologia da moral é na problematização do binômio inclusão-excelência. O lema da UFRGS, “excelência sem excludência”, expressa o desejo da instituição de conciliar essas duas dimensões, inclusão e excelência, com todas as consequências apontadas no decorrer da análise.

Porém, tal como foram pensados e conceituados e vividos historicamente (pelos alunos investigados), conciliar excelência com inclusão permanece um desafio importante. A expectativa de que todos os alunos assumam para si o valor da excelência resulta em uma narrativa que conduz, muitas vezes, um desgaste difícil de ser superado.

Os dados documentais dão a entender que o ideal da excelência ficou incólume, até ser contestado pelo da inclusão, mas ambos se mantêm presentes no discurso oficial. Os dados coletados junto aos alunos dão a entender que a excelência, enquanto rigor, pode ser alcançada, e o meio de a obter mostrou-se ter a ver com o modo como se comunica o seu conteúdo, e não apenas com manter o aluno matriculado. Encarar dessa maneira o processo educativo do aluno de ensino superior significa estabelecer a excelência como um destino final, e não como o meio de se gerir a universidade. Porque se não houver esse foco no rigor das atividades ali desempenhadas, a instituição não pode cumprir nenhuma das funções, nem mesmo a democrática.

Salta aos olhos o papel das representações a que chamamos “utilitárias”, que se referem às concepções sobre a Universidade sistematizadas pelo Acordo de Bolonha e que foram expressas nas falas de muitos alunos evadidos, e que não figuram nas representações reconstruídas a partir do discurso oficial da Universidade. Isso nos leva a formular o

argumento de que, do ponto de vista moral, um dos principais fatores para a evasão é a expectativa, socialmente difundida e consolidada por parte de muitos ingressantes, de que a Universidade Pública ofereça uma formação que permita uma inserção rápida e bem qualificada no mercado de trabalho, sendo considerada um meio de inclusão social mediante equalização na formação de parcelas da população antes excluídas dessa instância. Todavia, a qualificação profissional, no caso da perspectiva oficial da UFRGS, é atrelada ao princípio da excelência e da transformação social, que faz com que o foco da formação transcenda os interesses do próprio sujeito, convidando-o a tornar-se protagonista num processo mais amplo de transformação social, pela via do conhecimento altamente qualificado.

Por fim, cabe pontuar que as recorrências de respostas se tornam relevantes na medida em que são compartilhados do grupo e possuem uma profundidade analítica que permitem ações concretas da gestão. Partindo das ideias de que (a) alguns estudantes sentem-se soltos da instituição depois do começo do curso, discordando fortemente de como ele deveria ser gerido e executado e (b) aumentam as chances de sua persistência se existe a vinculação com grupos informais, propomos aqui algumas medidas para aumentar a possibilidade de ações institucionais que consigam induzir associações. Essas medidas não envolvem investimento financeiro significativo, tampouco se está propondo uma simplificação dos mecanismos de avaliação, já que isso desincentiva o esforço individual de uma parcela da comunidade. Pretendemos que a instituição considere novas alternativas parte para permitir que os alunos com dificuldades adquiram o conhecimento mínimo para avançar e que os alunos que desejam aprofundar conhecimentos tenham condição de fazê-lo. As medidas serão propostas em itens dispostos em números.

1) Disciplina sobre a própria UFRGS, dos pontos de vista histórico e legislativo: disciplina a ser oferecida no primeiro semestre, com foco na própria instituição, para começar a criar o vínculo para além da burocracia e promover a sensação de pertencimento, que o aluno faz parte de um grupo maior do que ele e a sua turma. Essa disciplina deve ser tanto histórica quanto legislativa, para que o aluno saiba explicitamente o que a instituição espera dele.

2) Disciplinas sobre planejamento de vida: as disciplinas de projeto ou de introdução poderiam discutir esse tópico, dado que algumas pesquisas apontam que saber os objetivos de um projeto ajuda a evitar a evasão:

Esse trabalho deveria ser desenvolvido desde cedo, iniciado pela família e tendo continuidade na escola, desde os anos iniciais, e não como é hoje, em que a maioria deixa para pensar no próprio futuro apenas lá pelo final do ensino médio. Ao não vislumbrarem perspectivas de vida nem saberem o que fazer e como fazer, muitos alunos nem chegam a completar a educação básica, tornando-se mais fácil abandonar a escola e, muitas vezes, partir para algo nada construtivo (SILVA, 2015, p. 105)

Na graduação ficou claro que muitos alunos ingressam sem possuir a certeza do que desejam da vida, o que aumenta a facilidade de romper seus vínculos. Vale ressaltar que já há uma disciplina semelhante que é oferecida pela Universidade de Brasília, que é denominada Felicidade, e que possui alguns objetivos:

A nova matéria não ditará fórmula, receita ou passo a passo para os alunos serem felizes. O foco será autoconhecimento, afeto, cuidado, solidariedade, respeito às diferenças e diálogo. O objetivo é apresentar estratégias para ajudar os estudantes a lidarem com fatores adversos do dia a dia. (CAIXETA, 2018)

Ou seja, a parte acadêmica ainda está presente no currículo, mas é possível que a universidade também contribua para a maturidade emocional de seus alunos.

3) Locais de descanso: a universidade já possui espaços que não são exclusivamente funcionais, como bem ilustra a colônia de férias ou os espaços de vivência ao longo dos *campi*. Pequenos espaços nos quais seja possível descansar entre os períodos podem fazer a diferença no rendimento dos alunos.

4) Foco no primeiro semestre: o primeiro semestre se mostrou crucial por conta das dificuldades falha dos mecanismos de transição. Propomos que alunos que relatem dificuldades nessa etapa tenham o acompanhamento próximo de um veterano, que ganharia créditos complementares após passar pela avaliação do próprio calouro. Assim, estabelecem-se relações de confiança e há um ganho institucional. É de se ressaltar que já há ações parecidas na universidade de Lisboa, tais como o mentorado:

O Programa de Mentorado é implementado com o apoio de alunos de anos mais avançados (mentores) que, em regime de voluntariado, com as suas experiências e vivências acadêmicas, acompanham novos alunos (mentorandos), com vista a facilitar a sua integração e adaptação. Os mentorandos poderão ser alunos do 1.º ano ou alunos de mobilidade internacional, sendo obrigatória a escolha de uma destas vertentes (NÚCLEO, 2018).

5) O espalhamento dos regimentos: como retratou o professor Ellwanger, há muitos documentos normatizando as atividades da universidade e isso dificulta consultas e ações por parte dos interessados. Esse traço e a pesquisa de campo dão a entender que os membros trabalham de maneira muito individualizada e os esforços individuais não se encontram. É importante incentivar-se, portanto uma cultura da convergência. Mas o que seria a convergência?

Como a indústria liderou o debate sobre convergência em termos de combinação de múltiplas funções de processamento, transmissão e recepção de dados em um único aparato, o debate sobre convergência logo ganhou um direcionamento tecnicista. Contudo, na Comunicação e em áreas afins tal enfoque mostra seus limites ao desconsiderar o que há para além da técnica. De um ponto de vista expressivo e retórico, no que toca as linguagens e gramáticas midiáticas, deve-se lembrar que uma inter-relação entre os meios de comunicação já havia sido bem identificada por McLunhan (PRIMO, 2010, p. 2).

É impossível começar uma convergência desde o começo dos processos de elaboração de ações, por conta do perfil dos membros da universidade. Porém, é possível que, após o trabalho individual, sejam feitas reuniões para alinhar os diferentes esforços. É um trabalho extra e pode ser um tanto desgastante para os participantes (também pelos motivos apontados pela pesquisa), porém o diálogo entre esses trabalhos resulta em planejamentos mais alinhados com as necessidades presentes.

6) Entrevista com evadidos: quando o aluno vai realizar o processo de desligamento, ao invés de dar segmento direto à burocracia, o aluno assina um termo extra propondo-se ou recusando-se a dar uma entrevista aberta e anônima sobre os motivos de sua desistência, cujo arquivo de áudio pode ser guardado e codificado em uma pasta voltada para esse fim. Assim, é possível realizar estudos qualitativos oficiais sobre a evasão, cotejando com os números do banco de dados. Não há um peso estatístico nesse procedimento, porém pode ser um espaço de acolhimento e de coleta de dados para pensar os limites da ação da universidade, partindo da ideia de diálogo. Este seria um primeiro passo para estabelecer o Diálogo Didático Mediado (DDM):

En primer lugar, a través de su dimensión social y emocional, que hace referencia a las diferentes vertientes comunicativas del estudiante con los docentes, con la institución y con sus iguales (García Aretio, 2014). El diálogo se convierte en elemento generador de motivación, de ambientes propicios para el aprendizaje y de sentido de pertinencia y, por tanto, de reductor de los sentimientos de soledad y lejanía (Moore y otros, 2003). Por

su parte, la dimensión pedagógica/académica entiende que ese diálogo ha de tender a la adquisición de conocimientos y habilidades, es decir, hacia una relación de carácter didáctico. Y, finalmente, el carácter o componente de “mediado” ha de considerar la dimensión de los recursos y la tecnología, siempre importante, pero en sistemas de enseñanza y aprendizaje digitales, imprescindible (ARETIO, 2019, p.262)

Os dados levantados juntos aos alunos mostraram que o vínculo a grupos, mesmo os não-universitários, aumentam a probabilidade de a evasão não acontecer. O diálogo se mostrou como parte desse processo de aproximação, e se ele puder ser generalizado para a relação com a instituição, é possível que se supere a impessoalidade e se faça um meio termo entre o que é desejado pelo aluno (que muitas vezes apontam para o utilitarismo) e o que está ao alcance da instituição. Assim, o ensino à distância mostra uma situação mais extrema – a falta de presença física – que pode servir de modelo para o ensino presencial, redundando em um aluno mais cidadão, perito e dinâmico para os desafios da sociedade atual.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foram apontadas evidências sobre a importância da dimensão moral dos fenômenos da evasão e da persistência na graduação da UFRGS. Para conseguir alcançar esse objetivo, foi realizado um estudo sobre a instituição (através da sua história e de parte de sua documentação) e sobre indivíduos em situação de persistência e de evasão. O objetivo foi o de encontrar representações sociais morais implicadas nos movimentos de evasão e de persistência.

Sobre o referencial teórico, o pano de fundo é a sociologia da moral, área que se dedica a estudar os julgamentos morais construídos socialmente por compartilhamento de significados. A perspectiva adotada é durkheimiana, e a partir dela foram abordados os conceitos de análise: assim, as Representações Sociais são ideias que tentam criar duplicatas semânticas sobre fatos ou grupos sociais, e desse modo são também julgamentos de como esses fenômenos devem ser – na medida em que causa estranhamento quando são confrontadas pelo real, o que influencia o comportamento dos indivíduos. Evasão e persistência foram conceitos baseados nas proposições de Ramos, e tratam-se de dois lados da moeda de um mesmo acontecimento: as dificuldades dos alunos em prosseguir em um curso formal e o concluir. A evasão, então, é entendida como o desligamento diante dessas dificuldades. Já a persistência é a atitude psicológica de seguir matriculado, a despeito dessas dificuldades. Essa área geralmente promove estudos quantitativos, os quais desembocam em modelos baseados em fatores. Nos termos desta tese, privilegiou-se a pesquisa de tipo qualitativo, a partir de coleta de material a partir de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, processadas pela técnica de análise de conteúdo. Procurou-se identificar as representações morais expressas pela instituição e aquelas expressas pelos sujeitos, buscando relações de simetria e divergência, tomadas como indicadores do papel da crença moral nas trajetórias de evasão e persistência. Ademais, também procuramos apontar a dimensão moral presente na qualidade dos vínculos construídos, bem com indicar fatores não-morais expressos nas falas dos sujeitos.

Em termos mais detalhados, os procedimentos metodológicos desenrolaram-se em três frentes, na busca de representações sociais morais oficiais e individuais. O primeiro deles foi uma revisão bibliográfica da história da universidade por meio de diversos autores; o segundo foi uma análise de conteúdo de documentos institucionais, de diferentes procedências e temporalidades, na busca de regularidades. A última frente de investigação foi

com alunos da UFRGS em evasão ou persistência, com entrevistas a quinze sujeitos de pesquisa.

Sobre a primeira frente, visitou-se as universidades medievais, modernas, passando pelas convenções como a de Bologna, chegando ao Brasil, Rio Grande do Sul e então a UFRGS, com os programas como o REUNI e o PROUNI. Percebemos, por meio desse estudo, que se estruturam quatro centros de concepção de ideais do papel da universidade: (a) conhecimento pelo conhecimento (ou internalista), (b) republicana, (c) democrática e (d) utilitário. As representações sociais encontradas foram dispostas em um quadro, reverberadas tanto no material documental quanto no material empírico.

A segunda frente de pesquisa foi uma análise de conteúdo de alguns documentos institucionais. A partir desses dados, pudemos encontrar evidências que apontam que a documentação deseja/projeta que a UFRGS consolide valores de excelência (a qual chama de dimensão formativo-científica) e tenta realizar uma passagem para valores de inclusão (o que chama de dimensão político). Também foi gerado um quadro de representações sociais emergentes desse material.

A última frente de dados foi a do trabalho de campo, composto por entrevistas semiestruturadas com quinze indivíduos que abandonaram a universidade ou que persistiram cambiando de curso em seu interior, narrando as dificuldades que os levaram a essas decisões. Elas foram conduzidas a partir de um roteiro, que permitiu observar a trajetória do aluno evadido e persistente. Trajetória aqui é entendida como a presença do aluno em diferentes campos de atividade moderna, no caso a universidade, e narrativa entendida como o encadeamento e interpretação de acontecimentos segundo a moral individual. Dentro deste material buscamos as questões legitimamente morais: (a) a discordância com a instituição e (b) o relacionamento com outros membros. O material residual não foi utilizado para gerar uma explicação, porém serviu para apontar como estão sendo realizadas as gestões universitária e de curso.

De posse desses dados, a resposta ao problema fica bem destacada. As representações morais ligadas a uma concepção “republicana” e “democrática” sobre o papel da Universidade, pautadas por uma perspectiva crítica e voltadas à transformação social, são as que mais reverberam no discurso oficial. Em relação aos alunos, o que enseja diferentes reações dos alunos de graduação, pois aqueles que se identificam pouco ou nada com essas representações sociais morais oficiais acabam encarando essa perspectiva como uma dificuldade extra, o que aumenta a probabilidade de haver evasão, ao passo que aqueles que demonstram maior adesão a tais princípios encontram maiores incentivos à persistência.

Percebemos, portanto, a predominância de uma moral baseada na importância do conhecimento acadêmico concebido sob a perspectiva da excelência e da inclusão – o que, ao que tudo indica, não é o suficiente para o acolhimento de alguns indivíduos, que não sentem a conexão nem com a instituição e nem como os colegas. Quando há assimetria entre os valores partilhados e vínculos precários, há maior dificuldade na atitude de resiliência.

Esta questão do vínculo foi uma questão não prevista no começo da atividade investigativa. Os participantes relataram que a falta de pertencimento à instituição aumenta a necessidade de persistência e a probabilidade de evasão. Nesse sentido, estamos apenas indicando o problema, e não propondo soluções de gestão universitária: isso porque a instituição, se focada no ideal republicano, pode considerar que a evasão não é um problema, é uma “seleção natural” e esse *gap* entre valores não seria um problema de fato. Por outro lado, se a instituição for mais voltada para valores democráticos, vai existir um questionamento: como privilegiar a excelência no país da desigualdade? Por seu turno, os dados apontam que muitos indivíduos se matriculam motivados por um ideário de caráter mais “utilitarista”, entendido nos termos específicos aqui expostos, algo que não encontra correspondência nas representações sociais morais oficiais aqui analisadas.

Finalizamos esse texto apontando para uma tensão entre valores solidamente estabelecidos no interior da tradição da Universidade Pública brasileira, inclusive no caso específico da UFRGS, que privilegiam uma visão de que seu papel é o de sustentar uma finalidade prática tomada em sentido crítico, isto é, comprometido com a transformação social na direção de ampliação de direitos, e mudanças mais recentes que projetam sobre a Universidade expectativas de resposta às demandas do mercado. Nessa perspectiva, coloca-se a ideia de que a auto regulação por parte do mercado é a força protagonista de transformações sociais positivas, princípio inscrito na tradição utilitarista, e atualizado em discursos mais recentes. Até o presente momento, os princípios morais que circulam oficialmente na Universidade ora investigada, partilhados por muitos de seus membros, indicam uma postura de recusa a essa lógica utilitarista, sustentando o princípio da autonomia universidade em seus processos de pesquisa e formação e a crença moral de que todo conhecimento deve agir positivamente na direção da promoção da cidadania e da justiça social.

As referências aqui mobilizadas foram dividas em dois blocos, para estabelecer uma diferença entre aquelas de caráter documental, sobre as quais se debruçou a análise, e aquelas propriamente bibliográficas, mobilizadas para a realização da análise.

8.1 REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

CAMEY, S. A. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/secretaria>. Disponível em: 09/07/2018

CEPE. Resolução N° 11/2013. Estabelece as seguintes normas básicas da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como sobre o controle e o registro de suas atividades acadêmicas. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comgradsime/duvidas-frequentes/resolucao-cepe-11-2013>. Acesso em: 05/02/2019.

COORDENADORIA de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas: **RELATÓRIO ANUAL DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS**. 2016. CAF. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>. Acesso em: 05/02/2019.

ELLWANGER, R. J. **Regulamentação do ensino de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2015.

HISTÓRICO do programa. CAF. Sem Data. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/historico-do-programa-na-ufrgs>. Acesso em: 05/02/2019.

INEP. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 12/07/2018

INSTITUCIONAL, Divisão de Planejamento. **Balço Social**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003.

PAAP. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da UFRGS. Sem data. UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/programas/PAAP> . Acesso em 31/07/2018.

SIEDLER, C. **História**. UFRGS 80 anos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/80anos/>. Acesso em: 06/07/2018.

UFRGS. DECISÃO Nº 02/2001. Decide sobre maneiras e limites do trote universitário. CONSUN, Porto Alegre. 26 de janeiro de 2001.

_____. **Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/engenharia/wp/wp-content/uploads/2014/10/regimento-geral-da-ufrgs.pdf>. Acessado em: 09/06/2017

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2020: Construa o futuro da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

_____. RESOLUÇÃO Nº 07/2004. Dispõe sobre o CÓDIGO DISCIPLINAR DISCENTE. CEPE. Porto Alegre, 10 de março de 2004

_____. Quais as formas de ingresso na UFRGS? Sem data. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-formas-de-ingresso-na-ufrgs/>. Acesso em: 05/07/2018

8.2 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS

ALMOND, G., VERBA, A. **La cultura cívica: estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones.** Madri: Euroamerica, 1970.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARETIO, L. G. El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el diálogo didáctico mediado. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, vol. 22, n.1, 2019, pp. 245-270.

ASTIN, A. **Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and the evaluation in higher education.** New York: Mscmillan, 1991.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA**, Rio Grande, n. 27, v.1, 2011, pp.46-60.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. In: BARAD, K. (org.). **Material feminisms.** Bloomington: Indiana University Press. 2008.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BITTENCOURT, G. P. **Evasão na educação a distância do ensino superior: estudo de caso no 1º curso de administração EAD da UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

BOLOGNESI, M. F. Brecht and Aristotle. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 25, n. 1, p. 67-78, 2002

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

BRANDALISE, C. Humanismo Latino. In: In: ORO, A. P. (org). **Representações sociais e humanismo latino no brasil atual**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2004

BRASIL. Portaria MEC/CAPES nº 76/2010. O Estágio de Docência é obrigatório para todos os alunos que estejam na condição de bolsistas da CAPES/DS. Planalto: Brasília, 2010.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Ed). **Cultura: metodologias e investigação**. Lisboa: Ver o Verso, 2009.

CAIXETA, F. **“Felicidade” será nova disciplina da UnB a partir do próximo semestre.** Metrôpoles. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/felicidade-sera-nova-disciplina-da-unb-a-partir-do-proximo-semester>. Acesso em: 09/08/2018.

CASTRO, A. K. dos S. S. de. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2012.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Estudos Avançados, São Paulo, n.5, v.11, 1991, p.173-191.

COLETA, J. A. D. A escala de locus de controle interno-externo de Rotter: um estudo exploratório. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 167-181, 1979.

CORTINA, A. O. **Ética.** São Paulo: Loyola, 2005.

DA SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DA SILVA, C. R. **CORPOS (TRANS) FORMADOS NO CINEMA.** 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2018.

DE SOUSA, C. M. S. G.; MOREIRA, M. A. Representações Sociais (Social Representations). In: MOREIRA, M. A. **Representações mentais, modelos mentais e representações sociais: textos de apoio para pesquisadores em educação em ciências**. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS, 2005.

DE PAULA, C. R. do N. Representações sociais e acesso à Justiça. **Confluências**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 87-103, 2012.

DOS SANTOS, B. S.; MOROSINI, M. C.; COFER, J. Fatores de persistência de estudantes de uma universidade particular brasileira. In: **Congressos CLABES**, 4, 2014. Anais da IV CLABES, Universidad de Medellín: Medellín, 2014.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado**. São Paulo: EDUSP, 1983.

_____. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 2007.

EISENSTADT, S. N. Modernidades múltiplas. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 35, n.1, p. 139-163, 2001.

_____. Múltiplas modernidades na era da globalização. **GEPOLIS: revista de filosofia e cidadania**, v. 6, n.1, p. 39-49, 1999.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. 2006 – Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

FILHO, R. L. L. e S.; MOTEJUNAS. P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

FLÉCHET, A. Por uma história transnacional dos festivais de música popular. Música, contracultura e transferências culturais nas décadas de 1960 e 1970. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 7, n. 1, p. 257-271, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, São Paulo, n.1, v. 24, p. 17-27, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREITAS, K. S. de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2009.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, p. 153-175, 2014.

GARCIA, S. G.; CARLOTTO, M. C. Tensões e contradições do conceito de organização aplicada a universidade: o caso da criação da USP-Leste. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, v. 18, n. 3, 2013.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HERVIEU-LÉGER, D. **O peregrino e o convertido**. Petrópolis: vozes, 1999.

HITLIN, S. Os contornos e o entorno da Nova Sociologia da Moral. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39. 2015

JOVICHELOVITCH, S., BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M., GASKELL, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petropolis: Vozes, 2002.

KEMBER, D. **Open learning courses for adults: A model of student progress**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1995.

KIERKEGAARD, S. **O Conceito de Angústia**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

KRUEL, I. R. P. Evasão no curso de Biblioteconomia da UFRGS, 1979-86. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 3, p. 67-78, 1988.

LEE, Y.; CHOI, J. A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. **Educational Technology Research and Development**, n. 59, v.5, p. 593-618, 2011.

LOPES, Ricardo Cortez. A Instituição Incorporada? Fiscais de vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o ritual. **Contraponto**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2018, pp. 45-68

MARTINS, C. B. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 100-127, jan. /abr. 2012,

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, 2004.

MERCURI, E.; MORAN, R. C.; AZZI, R. G. **Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), 1995.

MONTEIRO, L. M. **A estratégia dos católicos na conquista da sociologia na UFRGS (1940-1970)**. 198 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política: Porto Alegre, 2006.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; JODELET, D. **Représentations sociales: un domaine en expansive**. Paris: PUF, 1988.

NEVES, C. E. B.; Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 21-44, 2003.

_____. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos). São Francisco, Califórnia: 2012.

_____; KOPPE, L. R. Processo de Bolonha: a reforma do sistema de Educação Superior Europeu. **TOMO**, São Cristóvão, n. 15, p. 15-39, 2009.

NOGUEIRA, R. J. da C. C. **Estratégias gerenciais e o fluxo de valor: estudo no sistema público de ensino a distância**. 2014. Tese (doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

NÚCLEO de Apoio ao Estudante. 2018. Universidade do Porto. Disponível em: <https://tecnico.ulisboa.pt/pt/ensino/estudar-no-tecnico/apoio-ao-estudante/>. Acesso em: 05/02/2019.

NUNES, A. K. **Avaliação da comunicação universidade-sociedade: gestão de relacionamentos face aos agentes com influência**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan. /jun. 2007, p. 190-215

OLIVEIRA, M de (Org.); WEISS, R. A. (Org.). **David Émile Durkheim: A Atualidade de um Clássico**. Curitiba: UFPR, 2011.

PASCARELLA, P.; TERENCEZINI, P. **How Colleges affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

PAUGAM, S. Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 128-160, 2017.

PAZ, C. T. do N.; FRANCO, S. R. K.; MANAUT, N. R.; FAVERO, R. V. M. **Os fatores de acesso e permanência estudantil no ensino superior da UFRGS: um encontro entre pesquisa científica e gestão universitária**. In: ANPED SUL, 10, 2014. Anais do X ANPED SUL, UFC: Florianópolis, outubro de 2014.

PINHEIRO FILHO, F. The notion of representation in Durkheim. **Lua Nova**, Campinas, v. 61, n. 30, p. 139-155, 2004.

PRIMO, A. **Crítica da cultura da convergência: participação ou cooptação**. Convergências Midiáticas: produção ficcional-RBSTV, 2010.

QUIVY, R, CAMPENHOUDT, O. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, W. M. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores online. In: **ESUD**, 11, 2014. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, UFC: Florianópolis/SC, agosto de 2014.

_____, BOLL, C. I. Evasão e Persistência. Persistência e Evasão. In: MILL, Daniel (org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus: 2018.

_____; BICALHO, R. N. M.; DE SOUSA, J. V. Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. In: **CONFERÊNCIA FORGES**, 5 2015. Anais da V Conferência Forges, Universidade de Coimbra: Coimbra, 2015.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Santa Catarina: MIMEO, 1995.

RODRIGUES, F. S. **Estudo sobre a evasão no curso de ciência da computação da UFRGS**. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Ciência da Computação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

ROSATI, M.; WEISS, R. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, 2015.

ROSSATO, R. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: Isaia, Silvia Maria de Aguiar. **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>

ROVAI, A. P. Strategies for grading online discussions: Effects on discussions and classroom community in Internet-based university courses. **Journal of Computing in Higher Education**, internacional, v.15, n.1, p. 89–107, 2003.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, J.E, SATO, M. Universidade e ambientalismo – Encontros não são despedidas. In: SANTOS, J.E., SATO, M (org.). **Contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Paulo: Rima, 2006.

SILVA, L. D. da. Projeto de vida pessoal e profissional: um dever de casa e da escola. **Educação Brasileira**, Brasília, v.37, n.74/75, p. 95-120, jan. /dez. 2015.

TAMBARA, E. Positivismo e Educação no Rio Grande do Sul. In: GRAEBIN, Cleusa Maria. **Revisitando o positivismo**. Canoas: La Salle, 1998.

TOLFO, S. R.; SCHIMITZ, S. A formação de consultores em uma empresa júnior. **Revista ANGRAD**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 25- 40, 2005.

TONIOLI, R. M. **Cidade e universidade: arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS**. 238 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Programa de Pós-Graduação em arquitetura, Porto Alegre: 2014.

VANDENBERGHE, F. A Sociologia como uma Filosofia Prática e Moral (e vice-versa). **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, mai/ago 2015, p. 60-109.

VANZ, S. A. de S., PEREIRA, P. M. S., FERREIRA, G. I. S., MACHADO, G. R. Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Avaliação: revista de avaliação da educação superior**, Sorocaba, V. 21, n. 2, jul. 2016, p. 541-568.

VELOSO, T. C. M. A.; DE ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá—um processo de exclusão. **Série**, Campo Grande, n. 13, v.1, 2013, p.133-148.

VIVIAN, B. B. **Uma análise dos resultados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), referente ao período de 2011 a 2015**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Pós-graduação em Economia, Porto Alegre, 2018.

WEISS, R. Apresentação do dossiê: Sociologia e Moral. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 16-24, 2015.

_____. From ideas to ideals: effervescence as the key to understanding morality. **Durkheimian Studies**, v. 18, n. 1, p. 81-97, 2012.

_____. Perspectivas sobre a Política na Teoria de Émile Durkheim. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 71, n. 1, p. 45-67, 2011.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

WOLFF, F. Nascimento da Razão, origem da crise. In: NOVAES, A. **A crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the

Hellenic Open University. **Computers & Education**, Amsterdã, v. 39, n. 4, 2002, p. 361-377.

10 – APÊNDICES

11.1 - APÊNDICE I: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Objetivo da entrevista: compreender as dificuldades para assim chegar à raiz da evasão e da persistência.

1 – Conte como foi sua trajetória na UFRGS, da sua entrada até a sua saída.

2 – Como você avalia a sua experiência na graduação da UFRGS?

3 – Você conheceu pessoas que abandonaram a graduação (mesmo que depois tenham voltado a estudar)? Por quais motivos você acha que isso aconteceu?

4 – Você consegue imaginar motivos para que alunos que você não conheça venham a abandonar a graduação da UFRGS?

5 – Quais as dificuldades que você se deparou em sua experiência na graduação?

6 – Quais as coisas boas em sua vivência que você encontrou na experiência na graduação?

7 – Existe alguma coisa no ambiente da UFRGS que o diferencia de outros espaços em que você convive? Você enxerga algum hábito nas pessoas da UFRGS que não acontece em outros lugares?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa para a tese de doutorado “Evasão e persistência de alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo moral das representações sociais”, que tem por objetivo compreender como acontece a evasão e a persistência de alunos no interior dessa universidade. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, lançando mão de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa terá a duração de 3 anos, com o seu término previsto para a data da defesa da tese, ainda não marcada. Suas declarações serão tratadas de modo anônimo e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer estudo derivado desta pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um número. Os dados coletados serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu seus dados, como também na qual você trabalha. O senhor (a) não terá qualquer custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá risco de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício de sua participação será o de aumentar o conhecimento para a área da Sociologia. Em caso de dúvidas, entrar em contato com a professora orientadora Dra. Raquel Andrade Weiss pelo e-mail weiss.raquel@gmail.com ou/e com o Doutorando Ricardo Cortez Lopes pelo e-mail rshicardo@hotmail.com

Assinatura

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018