



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Santos, Vanessa Matos dos
Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção
Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 578-595
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0018>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516018>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção

Learning styles in Higher Education: facing drop out and retention

Estilos de aprendizaje en la Enseñanza Superior: enfrentando la deserción y la retención

Vanessa Matos dos Santos*

Resumo: A evasão e a retenção têm se configurado, hoje, como um dos maiores desafios para o Ensino Superior, não apenas no Brasil, mas no mundo todo. Nesse sentido, este artigo apresenta os resultados obtidos com a utilização da metodologia dos estilos de aprendizagem no desenvolvimento de audiovisuais educativos baseados nos quatro diferentes estilos propostos por Alonso, Gallego e Honey (2007), quais sejam: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Relata-se, neste texto, o percurso desenvolvido pelo grupo que trabalhou no projeto que superou, em termos qualitativos e quantitativos, as metas inicialmente traçadas e revelou nuances importantes e inovadoras a respeito do processo educativo a partir do engajamento dos discentes. Destaca-se, aqui, principalmente, o fato de que os estilos não são rótulos para catalogação de alunos, mas, sim, uma metodologia de ensino que implica uma didática específica.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem. Evasão. Retenção.

Abstract: Dropout and retention have been configured today as one of the greatest challenges for Higher Education, not only in Brazil, but worldwide. In this sense, this article presents the results obtained using the learning styles methodology in the development of educational audiovisuals based on the four different styles proposed by Alonso, Gallego and Honey (2007), which are: active, reflexive, theoretical and pragmatic. It is reported in this text the course developed by the group that worked on the project, which surpassed the goals initially outlined in qualitative and quantitative terms, and revealed important and innovative nuances regarding the educational process based on the students' engagement. It is mainly highlighted here the fact that styles are not labels for student cataloging but rather a teaching methodology that implies a specific didactics.

Keywords: Learning styles. Drop out. Retention.

Resumen: La deserción y la retención se han configurado hoy como uno de los mayores desafíos para la Enseñanza Superior, no sólo en Brasil, sino en todo el mundo. En este sentido, este artículo presenta los resultados obtenidos con la utilización de la metodología de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de audiovisuales educativos basados en los cuatro diferentes estilos propuestos por Alonso, Gallego y Honey (2007), que son: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Se relata, en este texto, el recorrido desarrollado por el grupo que trabajó en el proyecto que superó, en términos cualitativos y cuantitativos, las metas

* Doutora em Educação Escolar com estágio doutoral realizado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: <vanessamatos@ufu.br>.

inicialmente trazadas y reveló matices importantes e innovadores acerca del proceso educativo, a partir del compromiso de los discentes. Se destaca aquí, principalmente, el hecho de que los estilos no son etiquetas para catalogación de alumnos, sino una metodología de enseñanza que implica una didáctica específica.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje. Deserción. Retención.

Introdução

Esta pesquisa nasceu de um problema enfrentado por diversas universidades no Brasil, qual seja: os elevados índices de evasão e retenção. É grande o número de alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro, principalmente após as diversas políticas públicas de incentivo desenvolvidas pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI¹) ou mesmo o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES²) para acesso ao Ensino Superior público e a vertente pública representada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI³). Além disso, deve-se levar em consideração também a alteração da forma de ingresso. O Brasil vem adotando, sistematicamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso ao Ensino Superior público. Por meio da nota obtida no ENEM, o aluno concorre às vagas por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) sem precisar se submeter aos diversos vestibulares, como ocorria anteriormente. Se, por um lado, essas diversas iniciativas possibilitaram que o aluno pudesse acessar o Ensino Superior com mais facilidade, tais esforços não se traduziram, necessariamente, em números de egressos/formandos.

O total de matrículas em 2013 chegou a 7,3 milhões, quase 300 mil a mais do que o número registrado no ano anterior. Entretanto, isso não se reflete no número de formandos que se verifica todos os anos no País. O Censo da Educação Superior de 2015, o mais recente ao qual se tem acesso, traz dados relacionados à trajetória dos alunos. Pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), fez esse levantamento e disponibilizou os dados. Os dados relativos ao ano de 2015 demonstram que, em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos, ou seja, esse dado conta como evasão. Em 2014, esse número chegou a alarmantes 49%. Apenas 29,7% dos ingressantes em 2010 conseguiram concluir o curso no final de 2014. O detalhamento dos dados disponibilizados demonstra que, quanto mais tempo o aluno leva para se formar, maior a probabilidade de desistência ou evasão: se, no primeiro ano do curso (2010), 11,4% dos matriculados desistiram; no ano seguinte (2011), o percentual chegou a 27,1%.

¹ De acordo com o Ministério da Educação, o PROUNI é um programa criado “[...] pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni oferece a estudantes brasileiros de baixa renda bolsas de estudos integrais e parciais (50% da mensalidade) em instituições particulares de educação superior que ofereçam cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Podem fazer a inscrição os egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, estes na condição de bolsistas integrais da própria escola” (BRASIL, 2016, n.p.).

² De acordo com o *site* institucional do Governo Federal, o FIES é “[...] um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2017, n. p.).

³ De acordo com o *site* institucional do Governo Federal: “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (BRASIL, 2010a).

No terceiro ano do curso (2012), a taxa de desistência foi de 36% e, em 2013, alcançou 43% para culminar em 49% em 2014.

Os dados também demonstram que a taxa de evasão é maior na rede privada de ensino (52,7%) ao final dos quatro anos. Por outro lado, o percentual de concluintes na rede privada é maior do que na rede pública. Enquanto, na primeira, entre 2010 e 2014, 31,3% concluíram o curso; na segunda, apenas 22,5% conseguiram finalizar a Graduação no período.

Os motivos que levaram a esse cenário devem ser analisados sob diversas perspectivas que englobam desde as questões de conjuntura política (a expansão de vagas experimentada pelo setor é um exemplo disso), social e econômica. No que se refere aos dois últimos aspectos, o incremento de programas de incentivo financeiro de acesso à Educação Superior privada como o PROUNI e o FIES também exercem influência nesses dados. Verificou-se que, em 2014, a taxa de evasão nas universidades privadas foi de 7,4% para alunos com o FIES e 25,9% entre os que não possuíam o financiamento (SEMESP, 2016). A vertente pública não experimentou resultados distintos: as pesquisas conduzidas por Ramos (2014) bem como a realizada por Lamers, Santos e Toassi (2017) demonstraram que, embora o Governo Federal tenha ensejado esforços para ampliar o acesso ao Ensino Superior público, programas como o REUNI e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES⁴) não foram capazes de garantir a permanência do aluno na universidade.

No caso específico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no estado de Minas Gerais, no Brasil, já se constatou que os altos índices de evasão estão relacionados, entre outros fatores, com a retenção em diversas disciplinas. Tal constatação fez com que a Universidade destinasse recursos por meio do Programa Institucional da Graduação Assistida (PROSSIGA) para propostas que envolvessem possíveis soluções para esse cenário. Dessa forma, este artigo relata os resultados obtidos no escopo de um dos projetos contemplados pelo PROSSIGA - com a produção de vídeos educativos que se respaldam nos estilos de aprendizagem, ou seja, a partir do ponto de vista de quem mais necessita deles: os alunos. Nesse sentido, apresenta-se, inicialmente, o marco teórico que sustentou a pesquisa com a localização e a conceituação das mídias audiovisuais no contexto da aprendizagem e, também, da vertente espanhola de estudo dos estilos de aprendizagem. Em seguida, detalha-se a dinâmica desenvolvida no escopo do citado projeto para, enfim, apresentar os resultados obtidos analisados à luz da metodologia qualitativa.

Aprendizagem e mídias audiovisuais

Os movimentos de transformações que têm se configurado ao longo das últimas décadas têm sido tão incisivos que têm levado autores, a exemplo de Ferrés (1994), a afirmar que é possível que, nos próximos anos, enormes contingentes populacionais passem da cultura da palavra (oralidade) para a cultura da imagem, sem ter atravessado a etapa intermediária representada pelo livro e pela escrita. Para ele, a imagem constitui-se, hoje, em uma forma superior de comunicação. Importante destacar o conceito adotado sobre o que vem a ser um audiovisual. Atualmente, e também por conta do contexto em que se vive, fica claro fazer a distinção entre o áudio e o visual. Isso repõe a discussão a respeito de duas formas de compreensão da mensagem: pela audição e pela visão. A divisão clássica é válida, mas, na

⁴ O PNAES foi criado pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e teve como objetivo apoiar alunos carentes das instituições federais de Ensino Superior (BRASIL, 2010b). De acordo com Ramos (2014, p. 88), o Programa prevê “[...] auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico”.

realidade, o termo audiovisual abrange uma série de possibilidades que vão desde os recursos que implicam a utilização de um dos sentidos apenas (audição ou visão) até recursos que congregam as duas possibilidades (audição e visão) para veicular um determinado conteúdo com fins educativos. Entretanto, a aprendizagem por meio de imagens tem suas raízes em tempos remotos.

As pinturas rupestres, por exemplo, já representavam uma forma de aprendizagem para o homem da época. Eram, além de registros de acontecimentos, também formas de ensino e aprendizagem, pois o conteúdo ali expresso era relevante para um homem que partilhasse da mesma cultura em um mesmo espaço e tempo. Ainda na Grécia, Sócrates acreditava que a tecnologia da escrita faria com que os homens deixassem de exercitar a memória. O grande difusor das ideias de Sócrates foi Platão, para quem a escrita representava sérios riscos à intelectualidade porque favoreceria a preguiça e a presunção (SANCHO, 2001). Para o filósofo, o saber só poderia ser obtido mediante a ação de relembrar, que ficaria “prejudicada” se existisse um registro escrito do que se pretendia saber/conhecer.

Os audiovisuais receberam um impulso no mundo todo até o início do século XX quando um novo movimento começou a ser percebido no cenário educacional. O movimento escolanovista nasceu com uma proposta de renovação e reestruturação metodológica. Nesse sentido, o método intuitivo começa a ser, gradualmente, substituído pelo método ativo de ensino e aprendizagem e afasta-se do movimento audiovisual. Ambos estavam em franca expansão, mas os pontos de convergência eram cada vez mais raros. Muitos educadores, a exemplo de René Hubert, passam a compreender os métodos intuitivos (e os audiovisuais por extensão) como elementos que favoreciam o passivismo, pois o aluno não precisaria se esforçar para compreender aquilo que não estava claro.

Aos poucos, o ambiente escolar foi se estabilizando com as tradicionais tecnologias colocadas à disposição do professor: giz, lousa, livros e cadernos. Tecnologias que, incorporadas à cena da educação escolar, não se traduziam mais como ameaças, quer fossem para a construção do conhecimento, quer fossem para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Ao contrário, essas tecnologias auxiliam o professor em sala de aula, ampliam o processo de ensino-aprendizagem e dinamizam as aulas. As razões das resistências iniciais e muitas que ainda hoje perduram estão, muitas vezes, ligadas à relação que se estabelece entre tecnologia e ensino, como se a primeira condicionasse o segundo, negando um processo de aprendizagem reflexiva para dar lugar a uma aprendizagem repetitiva, massiva que se colocaria como uma pseudo-aprendizagem. Cabe aqui, no entanto, um esclarecimento importante: não importam os artefatos técnicos em si, mas, assim como apregoa Selwyn (2016, p. 3), o foco está “[...] nas práticas e atividades que os rodeiam, nos significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e estruturas às quais as tecnologias se ligam”.

As tecnologias - quer sejam midiáticas ou não - não são neutras e, embora não seja algo muito destacado na literatura sobre a temática, elas resistem em função dos usos e das apropriações feitas pelas pessoas em seus cotidianos. Isso significa que, por mais que uma tecnologia seja pensada no interior de um laboratório, é nas ruas que seu significado será realmente conhecido (JOHNSON, 2001; FEENBERG, 2001). Nesse aspecto, não se busca discutir o desenvolvimento tecnológico, mas, sim, o sentido desse desenvolvimento (fenômeno que não se pode frear) rumo à construção de algo coletivo (KLINGE, 2000). A questão dos audiovisuais perpassa essa temática, mesmo porque os audiovisuais foram, durante muito tempo, considerados expressões máximas das tecnologias voltadas ao ensino e também à aprendizagem.

Estilos de aprendizagem e preferências audiovisuais

O Estilo de Aprendizagem estabelece relação com a maneira como habitualmente se adquire conhecimentos, habilidades ou atitudes. Isso pode ocorrer por meio do estudo sistemático ou da experiência. As preferências de aprendizagem dizem respeito à forma preferida para aprender um determinado conteúdo e podem sofrer variações de aluno para aluno em função das atividades propostas, ou seja, não é uma característica estável. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, dizem respeito ao plano que se adota para adquirir conhecimento, habilidades ou atitudes, quer seja por meio do estudo ou da experiência. Trata-se, sobretudo, das formas com que se decide aprender: demonstração, discussão, prática.

Para estabelecer essa diferenciação que, embora tênue, pode induzir a equívocos, é importante ter clara a definição de estilos de aprendizagem. Adota-se, aqui, o entendimento de Alonso, Gallego e Honey (2007) que, por sua vez, apoiam-se na definição de Keefe (1988 *apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007), para quem os estilos de aprendizagem são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis de como os discentes percebem, interagem e respondem em seus ambientes de aprendizagem. A definição aqui adotada leva em conta características mentais, emocionais, sociais e fisiológicas⁵. Por abarcar uma gama de dimensões, os Estilos de Aprendizagem são relativamente estáveis, mas isso não significa que não possam ser alterados. As alterações podem ser alcançadas, inclusive como uma forma de desenvolver novas habilidades de aprendizagem, mediante treinos e exercícios específicos (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007).

Assim como existem diversas teorias sobre os estilos de aprendizagem, existem também diversos instrumentos de diagnóstico. Nesta pesquisa, assumindo a consonância com a perspectiva teórica adotada, optou-se pela utilização do instrumento elaborado por Catalina Alonso. Esse instrumento foi elaborado para a identificação dos estilos de aprendizagem, o qual recebeu a denominação de Questionário Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizagem (CHAEA⁶), que passou por uma série de testes de confiabilidade. Alonso elaborou uma listagem com as principais características relacionadas aos diferentes estilos, sendo elas: Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. Ao responder ao questionário, o aluno tem acesso às pontuações obtidas em cada um dos quatro estilos⁷ (Quadro 1).

⁵ É importante destacar que a teoria dos estilos de aprendizagem é completamente diferente da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). A primeira distinção está no fato de que a primeira aborda o princípio da aprendizagem, enquanto a segunda trabalha com a perspectiva da inteligência. Embora ambas trabalhem com o escopo de reconhecimento das diferenças (e valorização delas) nos sujeitos, a teoria dos estilos não aborda o grau (ou nível) de inteligência dos sujeitos em função dos seus estilos. Antes, a teoria dos estilos parte da premissa de que as pessoas desenvolvem (e mobilizam) diferentes habilidades para a aprendizagem.

⁶ O questionário CHAEA, adaptado para a língua portuguesa, pode ser acessado por meio do link: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/questionario/>>.

⁷ É importante destacar que os quatro estilos estão sempre presentes nas pessoas. As pontuações obtidas no questionário permite que a pessoa perceba qual seu estilo predominante e também o mais frágil. A ideia central é que a pessoa tenha condições de desenvolver amplamente suas possibilidades de aprendizagem por meio do fortalecimento dos estilos menos acentuados.

Quadro 1 – Estilos e suas características

ESTILO	OUTRAS CARACTERÍSTICAS
Ativo	Criativo; gosta de novidades; aventureiro, renovador, inventor, vital, gosta de viver a experiência, gerador de ideias, liberado, protagonista, chocante, inovador, conversador, líder, voluntário, divertido, participativo, competitivo, desejoso por aprender, solucionador de problemas, mutante.
Reflexivo	Observador, compilador, paciente, cuidadoso, detalhista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, registrador de dados, investigador, assimilador, redator de informes / relatórios, lento, distante, prudente, inquisidor, sondador.
Teórico	Disciplinado, planejado, sistemático, ordenado, sintético, razoável, pensador, relacionador, generalizador, buscador de hipóteses, buscador de teorias, buscador de modelos, buscador de perguntas, buscador de supostos, buscador de conceitos, buscador de finalidade clara, buscador de racionalidade, buscador dos porquês, buscador de sistemas de valores, critérios, inventor de procedimentos, explorador.
Pragmático	Técnico, útil, rápido, decidido, planejador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de si, organizador, atual, solucionador de problemas, aplicador do aprendido, planejador de ações.

Fonte: Adaptado de Santos (2013, p. 138) com base em Alonso, Gallego e Honey (2007).

Distante de rotular os sujeitos ou ainda cristalizá-los em uma classificação fechada, a teoria dos estilos de aprendizagem vai ao encontro de uma perspectiva de respeito às diferenças de aprendizagem e, dessa forma, valoriza o indivíduo em detrimento da massa. Tão importante quanto conhecer os estilos predominantes nos alunos é também oferecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos demais estilos como forma de potencializar aprendizagem (SANTOS, 2013, 2014; PORTILHO, 2011). Por essas razões, pensar os estilos alinha-se à perspectiva de uma avaliação mais democrática que, na concepção de Perrenoud (1990), deve romper com a indiferença à diferença. Além de visualizar as diferenças, é também preciso que os atores envolvidos no processo (professores e alunos) estejam abertos e dispostos a pensar novas estratégias educativas (ANDRÉ, 1996).

Tendo por base esses aspectos e, principalmente, levando em consideração as potencialidades educativas dos audiovisuais, Santos (2013, 2014, 2016) estudou as preferências audiovisuais em função dos diferentes estilos de aprendizagem. Em sua investigação, a autora propôs um quadro que relaciona a forma de acesso aos audiovisuais por cada um dos estilos e as características gerais de preferências (Quadro 2).

Quadro 2 – Preferências audiovisuais em função dos Estilos de Aprendizagem

Estilos	Acesso aos audiovisuais	Características gerais
Ativo	- Assistem audiovisuais preferentemente pela internet em combinação com outras atividades.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro). - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas. - Média valorização da imagem e do som (ambos são igualmente importantes). - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão. - Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.
Reflexivo	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet (preferencialmente pela internet para que possam pausar o conteúdo e revê-lo, se necessário).	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro). - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e pausadas. - Média valorização do som. - Média valorização da imagem. - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão. - Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.
Teórico	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferencialmente pela televisão de forma focalizada.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro). - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e estruturadas. - Média valorização do som. - Média valorização da imagem. - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão. - Pouca valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.
Pragmático	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferencialmente pela internet.	- Super valorização da história contada (qualidade de roteiro). - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas. - Super valorização do som. - Super valorização da imagem. - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão. - Média valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.

Fonte: Adaptado de Santos (2013, p. 232).

584

As práticas do projeto aqui abordado foram ancoradas pelo aporte teórico e metodológico proposto por Alonso, Gallego e Honey (2007) bem como por Santos (2013).

Contexto: um projeto para o enfrentamento da evasão e da retenção

Tendo em vista os problemas relacionados à evasão⁸ e à retenção⁹, em julho de 2015, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) lançou o Programa Institucional da Graduação Assistida (PROSSIGA¹⁰). No âmbito do PROSSIGA, duas frentes de atuação (que se traduziram em subprogramas) foram definidas, quais sejam: 1) Programa de Combate à Retenção (PROCOR) e 2) Programa de Apoio à Docência (PROAD). Enquanto o primeiro objetivou a redução dos índices de reprovação em disciplinas que, historicamente,

⁸ A retenção é caracterizada pela reprovação do aluno em determinadas disciplinas, o que acaba ocasionando o prolongamento da permanência do estudante na instituição de Ensino Superior por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso (UFU, 2015).

⁹ A evasão é caracterizada pelo abandono ou desistência do curso pelo aluno. A evasão ocorre quando o aluno deixa a universidade, a qualquer tempo, sem ter concluído seu curso.

¹⁰ De acordo com o *site* Comunica (de informações institucionais da Universidade), o custo do “Prossiga piloto” foi de 700 mil reais e foram destinadas 200 bolsas de apoio aos subprogramas. Todas as bolsas foram direcionadas aos alunos de Graduação. Todos os projetos desenvolvidos estão disponíveis em: <<http://www.prograd.ufu.br/contexto/prossiga>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

apresentavam altas taxas de retenção e ofereceu bolsas de Graduação aos alunos, o segundo foi direcionado aos docentes e à melhoria de suas estratégias didáticas em sala de aula.

O edital de lançamento do PROSSIGA pautou-se por essa definição de retenção (ver rodapé 8), mas é salutar destacar que existem distinções entre reprovação, retenção e repetência. Historicamente, a concepção de reprovação ou aprovação está ligada à escola moderna no Brasil, pois os alunos eram submetidos a exames nos quais poderiam ser aprovados ou reprovados (GIL, 2015). A ideia de repetência só vai surgir nos últimos anos do século XIX quando se institui a educação seriada. De acordo com Gil (2015):

Com a existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, torna-se necessário que, ao final de um ano letivo, os alunos que não apresentavam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltassem a cursá-la desde o início no ano seguinte. Ou seja, que repetissem a mesma série [...]. A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. (GIL, 2015, p. 3).

O projeto em questão¹¹, coordenado por esta pesquisadora, foi um dos contemplados com cinco bolsistas de Graduação. Inicialmente, o projeto objetivava a produção de vídeos que levassem em consideração os diferentes estilos de aprendizagem propostos por Alonso, Gallego e Honey (2007) e os pressupostos de roteiros audiovisuais para os diferentes estilos estudados por Santos (2013). Partindo do pressuposto de que a interdisciplinaridade enriqueceria o projeto, a coordenadora convidou diferentes estudantes para participarem de um processo seletivo para as bolsas. Após seleção, o grupo ficou composto por 2 alunos do curso de Jornalismo, 2 alunos do curso de Ciência da Computação, 1 aluno do curso de Direito e 2 alunas provenientes da Rede Pública de Ensino de Uberlândia (bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC - EM)). Na segunda fase do projeto (na prorrogação¹²), mais 3 discentes passaram a fazer parte da equipe, sendo duas bolsistas de Programa de Bolsas de Graduação da UFU (PBG): uma aluna do curso de Jornalismo e outra aluna do curso de Pedagogia. Além destas, o projeto também contou com a participação de uma aluna colaboradora (formanda do curso de Jornalismo). Ao final, a equipe foi composta por 11 alunos (5 eram bolsistas fixos do Projeto PROSSIGA).

585

Desenvolvimento das atividades

O projeto estava inicialmente estruturado em 4 fases. Com a prorrogação do programa, a equipe inseriu uma quinta fase como forma de melhorar os resultados oferecidos. A primeira fase (desenvolvida entre outubro de 2015 e dezembro de 2015) foi caracterizada pela potencialização da aprendizagem por meio de oficina, cujos objetivos foram: promover a identificação dos Estilos de Aprendizagem dos alunos por meio da aplicação do instrumento CHAEA (2 encontros), oportunizar o conhecimento de estratégias de estudos (2 encontros), oportunizar o conhecimento de mecanismos de organização do tempo (2 encontros) e, por fim, auxiliar os alunos na busca de informações qualificadas para seus estudos (2 encontros).

¹¹ O nome do projeto foi omitido para fins de avaliação.

¹² O projeto PROSSIGA foi iniciado em outubro de 2015 e seu término foi previsto para agosto de 2016. Ocorre, no entanto, que o projeto foi prorrogado até dezembro de 2016.

Na fase seguinte (entre janeiro de 2016 e fevereiro de 2016), os docentes participaram dos encontros e tomaram contato com a teoria e a metodologia dos Estilos de Aprendizagem. Inicialmente, em dois encontros, os docentes passaram pela identificação de seus próprios Estilos de Aprendizagem. Isso é importante porque, normalmente, o docente tende a repetir em sala de aula a forma como ele gostaria de aprender. Em um segundo momento (2 encontros), foram oferecidas oficinas de aplicação do instrumento de identificação dos estilos de aprendizagem (CHAEA) para instrumentalizar os docentes a utilizar a metodologia em sala de aula. A terceira fase (entre março de 2016 e junho de 2016) foi caracterizada pela análise dos dados obtidos na fase I e II e, também, iniciou-se o processo de produção de vídeos. Para tanto, os alunos bolsistas escolheram a disciplina “Teorias da Comunicação” do curso de Jornalismo para a realização do primeiro vídeo. O conteúdo escolhido (Escola de Frankfurt) estava relacionado às dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão da disciplina. A quarta fase (entre junho de 2016 e julho de 2016) foi destinada à avaliação dos materiais produzidos. O primeiro vídeo foi aquele que demandou maior tempo da equipe em função da definição de identidade, de recursos gráficos, etc. Na quinta fase (entre julho de 2016 e dezembro de 2016), os alunos iniciaram e finalizaram a produção do vídeo de “Cálculo I – introdução”, “Epidemiologia” e mais um quarto vídeo com entrevistas que abordavam dicas para estudos. Ao mesmo tempo, os discentes bolsistas do curso de Ciência da Computação iniciaram o planejamento de um sistema de diagnóstico de estilos de aprendizagem.

Novas descobertas no caminho da práxis

Como ocorre com todas as pesquisas exploratórias, muitas descobertas foram feitas ao longo do percurso sem que fossem planejadas (LAVILLE; DIONE, 1999). Nesse sentido, tal como explica Creswell (2002), cabe ao pesquisador saber realizar um bom *design* de pesquisa que possibilite coletar o maior número de dados possível a respeito do evento que se quer estudar. Se, por um lado, essa caminhada enseja desafios e também receios - posto que não se controla quais serão os próximos passos -; por outro lado, a riqueza desse tipo de investigação reside justamente no desconhecido. A pesquisa científica tem, por premissa, trazer à superfície aquilo que está encoberto e, de forma bastante clara, contribuir para a melhoria da vida em sociedade.

Do ponto de vista dos objetivos inicialmente traçados para o projeto, é importante relatar que os resultados devem ser compreendidos à luz de uma perspectiva qualitativa. Sobre esse aspecto, convém destacar que, dada essa natureza da investigação, o percurso foi construído durante o desenvolvimento das atividades tendo os objetivos gerais como guia (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2011; SILVERMAN, 2000).

O primeiro ponto a ser destacado reside justamente em algo que foi feito em caráter experimental. O projeto PROSSIGA previu o oferecimento de cinco bolsas de Graduação para os alunos que participassem das propostas aprovadas. As seleções seriam feitas pelos coordenadores das propostas aprovadas, de acordo com os critérios que eles estabelecessem autonomamente. De uma forma geral, o que se observa na sociedade em geral - e no microcosmo da universidade isso não é diferente - é que os processos de seleção priorizam os mais bem classificados, aqueles que possuem as mais altas médias, formação cultural ampla, entre outros aspectos. Em que pese todo o discurso existente acerca da meritocracia, é salutar relevar que é cada vez mais evidente que os alunos possuem diferenças que a educação escolarizada (e a universidade é expressão de uma das fases desta) nem sempre leva em consideração. Isso posto, fica claro que aqueles que são “diferentes” ou fora da curva acabam sendo mal avaliados. E, seguindo esse ciclo, ao ser mal avaliado, o sujeito acaba sendo marginalizado aos poucos. Esse

cenário resvala para outros aspectos como baixa autoestima, isolamento e pode culminar na repetência ou evasão.

A repetência ou retenção, ao contrário do que apregoa o senso comum, não está relacionada apenas ao rendimento abaixo do mínimo exigido em uma determinada disciplina. Para além desse componente mais expressivo, existe um outro fator tão importante quanto aquele: a cultura que naturalizou o que Ribeiro (1991) chamou de pedagogia da repetência. A ideia de que a reprovação permite ao aluno aprender satisfatoriamente, e, com isso, melhorar seu ciclo educacional, desmorona quando se observa que “[...] a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série” (RIBEIRO, 1993, p. 72).

Tal situação é tão forte e evidente na sociedade brasileira que Earp (2009, p. 625, grifos da autora) a documentou largamente em seu estudo nas escolas cariocas. De acordo com a autora, sua pesquisa mostrou que “[...] os ‘bons alunos’ são produzidos na própria estrutura da sala de aula. Alunos do ‘centro’ tendem a ter notas ‘boas’. A seleção que constrói os estudantes bons é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação”. Sobre esse aspecto, é importante destacar as relações que se estabelecem na sala de aula e o possível desdobramento delas na vida dos sujeitos envolvidos. A predileção do professor por um determinado aluno tende a influenciar positivamente a avaliação que o professor faz desse aluno e também o próprio desempenho docente (GOMES, 1994). Ao alimentar expectativas positivas, o professor desenvolve com o aluno uma relação maior de afeto, cuidado, dedicação etc. O aluno percebe, embora nem sempre de forma desprovida de atritos, e acaba respondendo a esta situação de forma positiva. Trata-se do que Rosenthal e Jacobson (1968) denominaram “efeito pigmaleão”. Da mesma forma, a expectativa negativa ocasiona comportamentos que podem culminar na antecipação do fracasso e, nesse aspecto, a expressão de um fracasso (a repetência) pode acabar gerando outro, ou seja, a evasão (MOROSINI *et al.*, 2011).

587

Baggi e Lopes (2011), Lima e Machado (2014) e Gaiosio (2005) entendem que a evasão é caracterizada pela interrupção no ciclo tradicional em quaisquer níveis de estudo. É importante avançar na discussão com clareza de conceitos. A evasão pode ser entendida pelo menos de duas diferentes maneiras: a evasão de curso e a evasão do sistema (POLYDORO, 2000). No primeiro caso, tem-se o impacto da evasão no curso que foi abandonado, mas, ao mesmo tempo, um ingressante em um outro curso superior. Trata-se do que Cardoso (2008) classifica como “reopção” ou, ainda, evasão aparente: o aluno desistiu de um curso para ingressar em um novo. A evasão real é verificada quando o aluno abandona definitivamente o sistema e desiste de cursar o Ensino Superior.

Diversos são os fatores que podem levar à evasão (tanto aparente quanto real). Um dos principais pontos abordados por autores como Tinto (1975, 1987, 2012) e Andriola, Andriola e Moura (2006) reside na questão da integração social e acadêmica do aluno. Os estudos conduzidos por Tinto (2012) demonstram que o aluno chega à Universidade com uma série de expectativas que vão sendo transformadas ao longo do tempo e que podem culminar na decisão de permanecer ou evadir-se. Bean (1985 *apud* ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006, p. 367) entende que esta ausência de integração está relacionada a fatores como “[...] aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferir-se para outra instituição”. Todos esses fatores, no entanto, parecem ser menores do que a questão da integração social ao contexto universitário, à formação de comunidades, grupos identitários, laços sociais de amizade.

Tinto (2013¹³) demonstra, por exemplo, como a formação de comunidades de estudo incentivou os alunos a estudarem mais e melhor porque a proposta estava baseada em laços comunitários. Esse aspecto oferece uma possível resposta para a situação constatada por Braga, Peixoto e Bogutchi (2003): a evasão parece relacionar-se diretamente ao rendimento acadêmico do aluno nos primeiros semestres do curso superior. Não por acaso, os maiores índices de evasão são verificados em cursos que também detêm uma elevada taxa de retenção logo nos primeiros anos.

Tendo em vista esse aporte teórico, o projeto ancorou-se em uma lógica inversa ao discurso da meritocracia. Na seleção para as bolsas, a coordenadora do projeto optou por selecionar justamente os alunos que já se encontravam em situação de evasão aparente ou retenção. O convite para a seleção foi amplamente divulgado e já trazia a seguinte informação: “alunos com repetência e baixo CRA¹⁴ podem se candidatar também”. Quando o resultado da seleção saiu, dois alunos (com baixo CRA e repetência) selecionados chegaram inclusive a pedir a confirmação das respostas por três vezes consecutivas, demonstrando que nem mesmo eles estavam acreditando que haviam sido selecionados. Os próprios alunos já esperavam pela negativa e se surpreenderam com o resultado. Inicialmente, dos cinco bolsistas diretamente ligados ao Projeto, três (dois do curso de Ciência da Computação e um do curso de Jornalismo) acumulavam repetência e baixo CRA e um era considerado evadido de outro curso (oriundo do curso de Jornalismo). O quinto integrante estava cursando o segundo ano do curso de Direito e não tinha histórico de repetência.

O objetivo dessa ação foi literalmente possibilitar nova motivação ao aluno que já se encontrava à margem do processo educativo na universidade. É salutar destacar que, de fato, e assim como bem destacou Earp (2009), o professor tem a tendência de já olhar o aluno que experimenta momentaneamente a situação da retenção com estereótipos e estigmas. Não foram raros os comentários que a coordenadora ouviu de colegas que chegaram a duvidar que sua equipe alcançaria os resultados objetivados no projeto.

588

Com o tempo, e conforme já exposto, ficou claro que a equipe ofereceu até mais do que foi inicialmente proposto, e, além disso, outras descobertas emergiram. Elas não estavam previstas, mas tal como a natureza humana, elas apareceram e se impuseram naquele cenário. Conforme as reuniões se desenvolviam, a equipe tornava-se mais coesa. Embora fossem de cursos completamente distintos, os alunos encontraram no tema dos estilos de aprendizagem um ponto comum para discussões. Além de ser algo novo para todos, este era também o tópico em torno do qual desempenhariam suas atividades como bolsistas.

Inicialmente, todos os alunos bolsistas responderam ao questionário CHAEA e disponibilizaram os resultados obtidos para a coordenadora do projeto. O diagnóstico dos estilos proporcionou diálogos a respeito das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e também a busca coletiva de estratégias mais eficientes que, se não sanassem, pelo menos melhorassem a aprendizagem. Ao fazer o atendimento pessoal com cada um dos alunos, a coordenadora

¹³ Um dos relatos colhidos no estudo qualitativo conduzido por Tinto chama a atenção no que se refere a esse aspecto. Segue: “In the House we knew each other, we were friends, we discussed and studied everything from all the classes. We knew things very, very well because we discussed it all so much. We had a discussion about everything. Now it’s more difficult because there are different people in each class. There’s not so much togetherness. In the cluster if we needed help or if we had questions, we could help each other”. (TINTO, 2013, p. 9) - “Na ‘Casa’ nos conhecíamos, éramos amigos, discutíamos e estudávamos tudo de todas as aulas. Nós conhecíamos as coisas muito, muito bem porque discutíamos muito sobre tudo. Tínhamos discussões sobre tudo. Agora é mais difícil porque há pessoas diferentes em cada classe. Não há muita união. No grupo, se precisássemos de ajuda ou se tivéssemos perguntas, poderíamos ajudar um ao outro”. (TINTO, 2013, p. 9, tradução nossa).

¹⁴ Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

percebeu que existiam dois perfis claramente definidos entre os cinco alunos bolsistas: alunos desmotivados pelos mais variados motivos (cansaço, desânimo, ausência de perspectivas) e alunos com dificuldade de acompanhar o conteúdo em sala. Os trechos que seguem ilustram esses dois perfis:

“Esses estilos podem até me ajudar, mas o problema é que eu não sinto mais vontade de estudar. Cansei da faculdade” (Aluno Bolsista A).

“Eu tento aprender, mas se eu não acompanho o conteúdo em sala, já fico desanimado. Não penso em pegar nada para ler de novo ou estudar sozinho porque me sinto atrasado, lento demais. Parece que todo mundo já foi e eu fiquei, sabe?” (Aluno Bolsista B).

Se, por um lado, ficava claro que existia um certo comodismo e desmotivação por parte dos alunos que se identificavam com o primeiro perfil; por outro, existiam alunos que apresentavam reais problemas para acompanhar os conteúdos lecionados em sala e isso acabava resultando em desmotivação também. Após muitas conversas e acompanhamento da fase inicial do projeto que era compreendida por leituras e discussões, surgiu uma empatia maior no grupo. De alguma forma, era preciso engajar e responsabilizar os alunos por algo. Além das atividades previstas, percebeu-se que os momentos de interação eram extremamente importantes por criarem diálogo e sensação de pertencimento. Em trabalho recente, o próprio Vincent Tinto (2012) reconhece as limitações da simples concepção de que os problemas de evasão estejam relacionados apenas à integração social e acadêmica. Era preciso ir além e engajar os alunos na proposta de trabalho. A metodologia dos Estilos de Aprendizagem também permitiu pensar novas estratégias que pudessem não apenas motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, torná-los efetivamente copartícipes do processo.

Pensando justamente em co-responsabilizar os alunos por seu desempenho, se inicialmente as reuniões eram chamadas pela coordenadora, posteriormente os encontros passaram a ser desenvolvidos apenas quando solicitados pelos alunos. A coordenadora pediu que o grupo trabalhasse com a produção de vídeos e distribuiu atividades para cada um dos alunos, de forma a criar uma produção concatenada. Para tanto, a coordenadora trabalhou com os estilos de aprendizagem de acordo com o pressuposto por Alonso, Gallego e Honey (2007). As atividades iniciais do primeiro vídeo foram pensadas e distribuídas de acordo com os estilos predominantes dos alunos.

Para o desenvolvimento do roteiro, seria preciso estudar e aprofundar-se no tema, o que demanda estudo e adaptação do que se estudou para a linguagem audiovisual, ou seja, não basta apenas compreender, é preciso conseguir explicar audiovisualmente o conteúdo. A seleção dos assuntos dos vídeos foi feita com base em discussões e, sobretudo, nos índices de retenção apresentados pela Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro vídeo (Teorias da Comunicação - Escola de Frankfurt) demandou mais tempo porque foi preciso discutir a identidade visual a ser trabalhada, o fluxo narrativo etc. Além de leituras, os alunos fizeram também várias entrevistas com diferentes professores da disciplina na tentativa de encontrar formas distintas e complementares de explicar o mesmo conteúdo programático. O roteiro foi montado levando-se em consideração os 4 estilos de aprendizagem propostos por Alonso, Gallego e Honey. Novamente, os alunos depararam-se com um desafio: adaptar conteúdos. Durante as reuniões, era comum ouvir expressões como *“eu aprenderia melhor se o conceito aparecesse primeiro”*, ou *“eu só gravo o conteúdo quando entendo a utilidade dele”*. Essas falas revelavam a forma como eles mesmos aprendiam, suas preferências, seus incômodos. A orientadora chamou a atenção para esse fato para que os próprios alunos se atentassem a isso.

Já não bastava mais pensar em como produzir para o outro, posto que o Outro se transformou no próprio Ser. De repente, os alunos passaram a enxergar-se no processo como coautores e não apenas bolsistas. Existia compromisso para com o outro. A partir desse momento, toda a produção seguiu um fluxo diferente: os vídeos seguintes foram desenvolvidos a partir da óptica do próprio aluno. No decorrer do processo, houve troca de bolsistas justamente quando a produção passava por seu momento mais intenso. Foi curioso observar que, mesmo diante de tantas dificuldades, o grupo prosseguia de forma engajada; existia comprometimento e um entendimento maior a respeito das disciplinas presentes nas grades dos cursos, como destacou uma das bolsistas:

“Acredito que o projeto me auxiliou a pensar nas disciplinas presentes nas grades curriculares como coisas para além da universidade. Pude, além de tudo, praticar a produção audiovisual aprendida em sala de aula e que há algum tempo eu já não praticava, visto que estou no último período do curso, momento que nos dedicamos à pesquisa científica” (Aluna Bolsista C).

Compreender como se dava a disposição de conteúdos nas grades foi importante até para que os bolsistas conseguissem estruturar os roteiros. A experiência pregressa de alunos que experimentaram a repetência foi incorporada aos materiais de forma natural; esses alunos já sabiam o que eles buscaram e não encontraram quando passaram pela retenção. Os vídeos, obviamente, não são redensões, mas oferecem sempre uma possibilidade a mais.

“Acredito que os vídeos vão ajudar muitos alunos que, como eu, também passaram pela repetência” (Aluna Bolsista D).

Ao final, o projeto que previa, inicialmente, o oferecimento de 3 diferentes vídeos, produziu 4 vídeos¹⁵. Nesse ponto, é salutar destacar um dos principais aspectos deste projeto: se, no primeiro vídeo, os alunos estavam em situações mais cômodas (posto que estavam trabalhando com atividades adequadas aos seus estilos de aprendizagem), nos demais vídeos houve um rodízio, o que possibilitou que os alunos experienciassem diferentes fases do processo produtivo do audiovisual e, conseqüentemente, também fossem incentivados no desenvolvimento dos demais estilos de aprendizagem. Essa foi uma estratégia didática pensada justamente para tirar os alunos da zona de conforto e, ao mesmo tempo, criar também um desafio que, por sua vez, já implicava no desenvolvimento de outros estilos menos predominantes nos alunos. Houve situações, por exemplo, em que alunos ativos tiveram que aprender a sistematizar conteúdos (desenvolvimento do estilo teórico) em forma de roteiro justamente para que a produção do vídeo fosse possível. Outro exemplo que merece destaque: alunos predominantemente reflexivos tiveram que efetivamente construir algo (o que implicava o desenvolvimento do estilo pragmático). Nesse sentido, destaca-se o planejamento de um sistema online de diagnóstico de estilos de aprendizagem que poderá ser desenvolvido futuramente e utilizado por toda a universidade¹⁶. Sobre esse sistema, um aluno bolsista afirmou:

“Embora tenha tido diversas dificuldades para aprender as tecnologias necessárias para o desenvolvimento do sistema e conciliar o tempo com o semestre da faculdade, aprendi muitas coisas que são muito importantes pra minha futura vida profissional. Conseguir aproveitar as atividades do projeto para melhorar minhas habilidades. Foi muito bom pra mim, porém eu queria ter tido mais tempo livre para aprofundar mais e até fazer melhor o sistema” (Aluno Bolsista E).

Interessante observar que, assim como ele, outra aluna também manifestou a mesma insatisfação com relação ao tempo. Contudo, ao mesmo tempo, verifica-se, pela fala dela, que a aluna experimentou certo amadurecimento pessoal: ela visualiza as próprias expectativas, analisa

¹⁵ Os vídeos estão em fase de avaliação pedagógica. Assim que essa fase for finalizada, serão disponibilizados no YouTube.

¹⁶ O planejamento foi desenvolvido pelos alunos de forma autônoma.

o próprio rendimento e pondera sobre os aspectos positivos encontrados no percurso. A vida universitária demanda maturidade e, infelizmente, nem todos os alunos estão preparados para tal.

“Durante o tempo do projeto eu aprendi e cresci muito. Foi um período cansativo, porém proveitoso, não cumpri todas as minhas expectativas, mas estou feliz com os resultados e farei bom uso de tudo que aprendi durante o resto do meu curso” (Aluna Bolsista C).

Finalmente, os alunos também enxergaram, nessa experiência, uma relação com o mercado de trabalho. Observar esse aspecto auxilia justamente na visualização de um novo percurso profissional, pós-academia (TINTO, 2012). Além disso, ficou claro que acreditar na proposta é o que faz com que as mudanças sejam capazes de acontecer. É preciso encontrar sentido em tudo que se faz. A mesma aluna que havia se mostrado cansada da faculdade no início do projeto afirmou ao final:

“No projeto tive a oportunidade de me aperfeiçoar na área de criação de roteiros e produção de vídeos, que é uma área da qual já gostava de trabalhar antes. Outro aspecto relevante é o fato de conseguir trabalhar com uma proposta que me identifique e acredito. Além disso, a produção de roteiros, a partir de várias leituras e orientações, também agrega bastante no meu currículo acadêmico e, conseqüentemente, me auxiliarão no mercado de trabalho” (Aluna Bolsista A).

Essa bolsista demonstra claramente um outro aspecto importante que repõe toda a discussão travada pelo PROSSIGA. A aluna menciona que, destaque-se novamente, um *“Outro aspecto relevante é o fato de conseguir trabalhar com uma proposta que me identifique e acredito”*. Assim como os demais, ela também acumulava em seu currículo muitas retenções. Para ela, *conseguir* ganha contorno de superação: trata-se de uma aluna que saiu do lugar estigmatizado do discente repetente para se tornar pesquisadora bolsista de um projeto institucional.

Considerações finais

591

O projeto aqui relatado foi finalizado em dezembro de 2016 e ofereceu bons resultados que merecem ser destacados. Inicialmente, aponta-se a importância do grupo interdisciplinar para o bom desenvolvimento das atividades. O ser humano precisa da sensação de pertencimento, de grupamento e de acolhimento. As reuniões de orientação só aconteciam após um período de diálogo sobre quaisquer outros assuntos. O trabalho foi denso, mas não deveria ser um incômodo, mas sim um desafio. A interdisciplinaridade e a agregação de alunos de diferentes períodos do curso foram essenciais.

No que se refere ao rendimento acadêmico, embora esta não seja uma pesquisa de natureza quantitativa, ressalte-se que os dois alunos do curso de Ciência da Computação apresentaram melhoria do CRA. Um deles foi selecionado com CRA de 17,014 e saltou para um CRA de 38 ao final do projeto. Outro discente saltou de um CRA de 59,93 para 69,28. A mesma situação foi verificada com os bolsistas do curso de Jornalismo: uma aluna também apresentou melhora do CRA que saltou de 75,75 para 87,50.

É importante destacar que os alunos buscaram auxílio da coordenadora para fazerem a identificação de seus estilos de aprendizagem e, também, para traçarem estratégias de estudos. Isso significa efetivamente tornar o discente protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Esta foi uma repercussão não esperada, mas muito positiva. A segunda fase do projeto foi mais cansativa, mas também oportunizou o tempo que tanto se queria (coordenadora e alunos) para desenvolver um bom projeto. Ainda assim, esta pesquisadora vivenciou essa sensação de uma maneira muito positiva. Sempre que há a sensação de que *“algo poderia ter sido feito melhor ou de outra forma”* é sinal de que houve crescimento e comprometimento. Criticar o próprio trabalho é já um crescimento importante.

Por outro lado, o projeto enfrentou dificuldades que também devem ser mencionadas. A principal delas está relacionada ao contato com o docente. Muitos se sentiram invadidos e até mesmo desrespeitados quando procurados para fazerem parte do projeto. Entende-se que grande parte dessa rejeição esteja relacionada ao questionamento da própria didática do professor. Pelo que se verificou, existem professores que se orgulham de serem os docentes que mais reprovam alunos, como se isso fosse indicativo de “boa disciplina”, “bom professor”, “disciplina que exige muito é disciplina boa” etc. Tais mitos estão invariavelmente relacionados ao total desconhecimento que muitos têm do que seja a profissão docente. Percebe-se, por fim, que, se, por um lado, existem alunos que simplesmente não se interessam pelo saber, existem, por outro, também muitos docentes que o utilizam para se posicionarem acima dos alunos. O saber (que deveria proporcionar aproximação entre os Sujeitos) termina por se tornar uma via de frustração. O aluno se frustra porque não aprende e não consegue atingir o professor. O professor, por sua vez, frustra-se porque não consegue desempenhar sua função satisfatoriamente. Nesse sentido, o PROSSIGA gerou debate, movimento, abertura para o diálogo. No que se refere aos vídeos, ao invés de cristalizar os conteúdos com uma catalogação, percebeu-se que os audiovisuais podem atender a todos os estilos bastando apenas conhecer as situações e as estratégias que podem ser empregadas em função deles. Os vídeos produzidos no âmbito do Projeto estão em fase de avaliação pedagógica para que possam ser difundidos gratuitamente por meio da internet futuramente. Inicialmente, e como acontece com toda a pesquisa que envolve seres humanos, o foco não era o pequeno grupo, mas, sim, a possibilidade de que os vídeos atingissem um número maior de alunos. As dinâmicas sociais mostraram que, de fato, a mudança começa mais perto do que se imagina.

Compreender esse cenário não é sinônimo de desenvolver uma pedagogia piegas ou que apregoe a lógica do “coitadismo”. Ao contrário, lutar contra a cultura da repetência alinha-se muito mais à perspectiva de Anne Sullivan em *O milagre de Anne Sullivan*: é preciso aceitar as limitações e encontrar caminhos para superá-las. Nesse caso, os estilos de aprendizagem representam uma ponte para acessar os alunos por meio dos audiovisuais. Sem essa ponte, os resultados aqui mencionados não teriam sido alcançados ou, pelo menos, não desta forma: pautados no diálogo e, sobretudo, na potencialização da aprendizagem sem se esquecer das individualidades de cada Sujeito (professores e alunos) envolvido no processo.

Referências

ALONSO, C.; GALLEGÓ, D.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov. 1996.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010b. Seção 1, n. 137, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Número de inscritos passa de 877 mil até as 12 horas do último dia do programa. **MEC**, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33115>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Programa de Financiamento Estudantil. O que é o FIES. **FIES**, 2017. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O que é o REUNI. **REUNI**, 2010a. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CRESWELL, J. W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative analysis**. London: Sage, 2011. p. 1-20

EARP, M. de L. S. A cultura da repetência nas escolas cariocas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362009000400004>

FEENBERG, A. **Questioning technology**. 3. ed. London: Routledge, 2001.

FÉRRES, J. **Televisión y educación**. Barcelona: Paidós, 1994.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, N. L. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3853.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GOMES, A. C. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KLINGE, G. D. **El desafío de la tecnología**: más allá de Ícaro y Dédalo. Lima, Perú: VE, 2000.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-26, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154730>

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 121-129, maio/ago. 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.4013/edu.2014.182.02>

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa**: una introducción conceptual. 5. ed. Madri: Pearson Addison Wesley, 2011.

MOROSINI, M. C. *et al.* **A evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. 2011. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8762/2/A_evasao_na_Educacao_Superior_no_Brasil_uma_analise_da_producao_de_conhecimento_nos_periodicos_Qualis_entre_2000_2011.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1990.

POLYDORO, S. A. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende?**: Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RAMOS, M. G. G. Programa Reuni: uma abordagem sobre permanência e evasão na UFPel. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 5, n. 3, edição especial temática, p. 83-101, ago./out. 2014.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141991000200002>

ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rineart & Winston, 1968.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. IN: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 23-50.

SANTOS, V. M. **Materiais audiovisuais para a educação a distância**: a contribuição dos estilos de aprendizagem. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

SANTOS, V. M. Audiovisuais para a educação a distância: pensando as preferências por meio dos estilos de aprendizagem. **Journal of Learning Styles**, Orem, Utah, v. 7, n. 13, p. 109-135, 2014.

SANTOS, V. M. Entre a comunicação e a educação: audiovisuais e estilos de aprendizagem. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 21., 2016, Salto. **Anais eletrônicos...** Salto: Intercom, 2016. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-1470-1.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SELWYN, N. **Education and Technology**: key issues and debates. Tradução Giselle Martins dos Santos Ferreira. Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2016. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

SEMESP. **Mapa da educação superior no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SILVERMAN, D. Analyzing talk and texts. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative analysis**. London: Sage, Thousand Oaks, 2000. p. 821-834.

TINTO, V. **Completing College**: rethinking institutional action. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Winter, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>

TINTO, V. **Leaving College**: rethinking the causes of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. **Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education**. 2013. Disponível em: <<https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Developmental-Education-Learning-Communities.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Recebido em 20/07/2017

Versão corrigida recebida em 26/11/2017

Aceito em 10/12/2017

Publicado online em 21/12/2017