



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

“HABITUS” THE TENSIONS AND CULTURAL RELATIONSHIPS FROM WHICH UNIVERSITY FAILURE MAY ARISE

“HABITUS” LAS TENSIONES Y LAS RELACIONES CULTURALES DE LAS CUALES PUEDE SURGIR EL FRACASO UNIVERSITARIO

Marcos Vinicios Rabelo Procópio¹
Leandra Vaz Fernandes Catalino Procópio²

1

Resumo: O fracasso universitário se tornou um problema de ordem mundial, sobretudo em cursos como o do curso superior em Física. Frente a esta realidade, após uma exaustiva pesquisa de campo e teórica em dois países, Portugal e Brasil, verificamos uma serie de fatores que exploram uma explicação mais profunda do fracasso nesse curso e também uma escassez de estudos que buscam compreender mais a fundo os fatores que podem influenciar no desempenho desse acadêmico. O método utilizado para a análise dos dados foi a triangulação sequenciada, sendo que no *estudo* realizou-se a análise qualitativa e a quantitativa em uma amostra de 169 estudantes de Física e ainda buscou-se como suporte teórico Bourdieu e Vygotsky para discussão dos resultados. As discussões explicitaram a complexidade do problema do fracasso atrelada ao suporte teórico utilizado de forma a levantar o *habitus*, e a *zona de desenvolvimento* que o acadêmico apresenta durante seu percurso nos cursos de Física.

Palavras-chave: Fracasso Universitário; Física; Habitus; Zona de desenvolvimento.

Abstract: Or university failure has become a worldwide problem, especially in courses like Physics. Faced with this reality, after an exhaustive field and theoretical research in two countries, Portugal and Brazil, we verified a series of factors that explore a deeper explanation of the failure in this course and also a scarcity of studies that seek to understand more deeply the factors that can influence the performance of this academic. The method used for data analysis was sequenced triangulation, assuming that a qualitative and quantitative analysis was not carried out on a sample of 169 physics students, and Bourdieu and Vygotsky were sought as theoretical support for discussing the results. The discussions explained the complexity of the failure problem linked to the theoretical support used in order to raise the habitus, and the development zone that the academic presents during his career in Physics courses.

Keywords: University failure; Physics; Habitus; Development zone.

¹Licenciado em Física (PUC/GO), Mestrado em Ciências e Matemática (UFG), Doutorado e Pos Doutorado em Educação pela PUC/GO. Docente na Universidad Castilla-la Mancha (UCLM)/Espanña. ORCID: 0000-0002-5426-7785. Email: Marcos.Rabelo@uclm.es.

² Pedagogia (PUC/GO), Mestre Psicologia Educacional (Universidade de Coimbra), Doutorado em Educação (Universidade de Aveiro/Portugal e Pós Doutorado em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid. Docente na Universidad Autónoma de Madrid (UAM) e na Univerisdade Complutense de Madrid/Espanña. ORCID: 0000-0001-9163-7266. Emails: leandra.procopio@uam.es ou levazfer@ucm.es



Resumen: El fracaso universitario se ha convertido en un problema de orden mundial, especialmente en cursos como del grado en Física. Frente a esta realidad, tras una exhaustiva investigativa de campo y teórica en dos países, Portugal y Brasil, comprobamos una serie de factores que exploran una explicación más profunda del fracaso en este grado y también una escasez de estudios que busquen comprender más profundamente los factores que pueden influir en el desarrollo de este académico. El método utilizado para el análisis de los datos fue la triangulación secuenciada, realizándose el análisis cualitativo y cuantitativo en una muestra de 169 estudiantes de Física y, también se buscó a Bourdieu y Vygotsky como soporte teórico para discutir los resultados. Las discusiones explicaron la complejidad del problema del fracaso vinculada al soporte teórico utilizado para levantar el habitus y, la zona de desarrollo que el académico presenta durante su recorrido en los grados de Física.

Palabras-clave: Fracaso Universitario; Física; Habitus; Zona de desarrollo.

Submetido 10/01/2021

Aceito 10/03/2021

Publicado 11/03/2021



1. Introdução

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

Porém, não é prudente descartar completamente as idéias dos estruturalistas, principalmente ao que diz respeito às estruturas simbólicas, pois para Bourdieu (1990) a formação das estruturas mentais não se daria pela influência que o sujeito sofre das estruturas sociais.

É justamente, nesse ponto que Bourdieu reintroduz o conceito de “habitus”³. Este conceito primeiramente representa uma tentativa do autor em realizar uma análise mais detalhada entre o estruturalismo e a fenomenologia, ou seja, compreender de que forma seria possível trabalhar com as duas abordagens, em relação à realidade social em que o sujeito e as estruturas assumissem seus lugares nesta.

O “habitus” não age como produto determinante ou determinado, mas na interação das esferas do sujeito com a realidade social, seja este individualmente ou em grupo. Sendo assim, ao se olhar esta interação em grupo demonstra a preocupação de se perceber que a formação das estruturas mentais depende, mesmo que não diretamente, das sociais. Pois a interação nos moldes marxistas se faz presente na forma em que o sujeito se comporta em sociedade. Portanto, pode-se aferir que o “habitus” é responsável por nos ajudar a construir nossas condutas e ações, as quais teremos perante o mundo. Já que:

Se é verdade que a relação que o indivíduo mantém com a escola e com a cultura que ela transmite é mais ou menos “desembaraçada”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “tensa” ou “dramática”, segundo a probabilidade de sua existência no sistema, e se saber, por outro lado que em seus veredictos o

³ Este conceito, velha idéia da escolástica, que já havia sido empregado por autores, como Marcel Mauss, Emile Durkheim e Max Weber, ocupa lugar central na obra de Bourdieu, pois a noção de “habitus” se caracteriza como um conceito aristotélico, que possibilitaram ao autor repensar no objetivismo do estruturalismo e no subjetivismo da fenomenologia (BOURDIEU, 1990).



sistema de ensino e a “sociedade” levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o habitus – esse princípio gerador e unificador de condutas e de opiniões (...) (BOURDIEU, 1982, p. 170).

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

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

Com a ajuda dos conceitos de “campos” e “habitus” pode-se localizar e compreender as relações de conduta com o meio, enriquecidas com o capital que cada acadêmico pode desenvolver ou receber de seu campo de origem e de outros. (PROCÓPIO, 2014). Porém, precisa-se caminhar um pouco mais para compreender o fracasso universitário, pois reconhecer o ambiente acadêmico como local em que o problema do fracasso se expressa de forma mais evidente e as tensões que ele causa não é o suficiente. (PROCÓPIO et al. 2020). Deve-se compreender quem é o sujeito que se apresenta como acadêmico e suas relações com este “campo” e o “habitus” recorrente do meio universitário.

2. Metodologia

Tendo em conta a preocupação exposta anteriormente sobre o fracasso universitário dos acadêmicos do curso de Física e as peculiaridades que envolvem esse problema, propõe-se neste

estudo apresentar os resultados coletados junto aos discentes deste curso no Brasil e em Portugal.

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

A aplicação do instrumento de coleta de dados denominado de QACSCA nos dois países se deu aos acadêmicos do curso de Física. Uma vez que a finalização do referido questionário ocorreu em Portugal, a recolha dos dados foi realizada posteriormente no Brasil. A coleta foi feita diretamente nas salas durante no período matutino, após autorização do diretor e dos professores do departamento de Física da Universidade de Aveiro.

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

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

Tendo finalizado aqui a parte que apresenta o instrumento e os procedimentos que



compõe o *Estudo*, lembramos que foi realizada a Análise Fatorial dos itens fechados do questionário (QACSCA), antes de partirmos para a parte de apresentação dos respectivos resultados. Essa escolha se deu por reconhecermos que a Análise Fatorial de um questionário que ainda não foi aplicado e testado na população a quem se dirige é de fundamental importância para garantirmos o rigor estatístico tão importante em uma pesquisa quantitativa, bem como também porque desta análise emergirão a confirmação ou não das categorias previamente encontradas no *Estudo*, assim como os itens que farão parte de cada uma destas categorias.

Portanto, definido e compreendido o formato da investigação destacamos que não se apresentará a análise fatorial neste artigo tão pouco a caracterização da amostra como suporte para categorizar utilizando os conceitos de Bourdieu, Charlot e Vygotsky a discussão dos resultados finais.

3. Discussão dos resultados: O “HABITUS” como tentativa de compreensão do fracasso universitário

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

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

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

Sendo assim, pode-se inferir que a opinião quando é expressa coletivamente representa



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

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

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

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

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

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

Tais operadores se concretizam na investigação pelos itens selecionados que compõem o questionário construído para captar as condições sociais, culturais e acadêmicas, de forma que, ao agrupá-los corretamente, observou-se que estes permitiam extrair as apreciações e percepções que os acadêmicos do curso de Física utilizavam na tentativa de realizar



intervenções no cotidiano de sua formação e também identificar algumas ações responsáveis por seu desempenho no curso.

Sendo assim, optou-se por apresentar os dados em forma de tabelas utilizando a frequência, pois é justamente por meio desta quantidade de vezes que cada item se repete, que podemos compreender o “conjunto de disposições” que para Bourdieu (2002) se caracteriza nas apreciações, percepções e ações que cada sujeito utiliza num dado momento. É justamente nesse momento que o coletivo passa a ter uma só voz, ao ser verificado o mesmo padrão na fala dos acadêmicos do curso de Física.

Considerando os pressupostos anteriormente apresentados, verificou-se a necessidade de compreender o “Habitus” do acadêmico de Física bem como as características do curso. Podemos assim observar que essa realidade aqui se transcreve em um alto índice de reprovação em várias disciplinas (*cf.* tabela 1), uma vez que, do total dos 215 acadêmicos que compõe a amostra, 169 (78,6%) já haviam reprovado em uma ou mais disciplinas⁴, 11,6% (25) abandonaram a disciplina ainda antes do seu término e 5,1% (11) trancaram no primeiro mês. Por último, para os discentes que não optaram por abandonar, trancar e não reprovaram em nenhuma disciplina representa o menor percentual 4,7% (10).

8

Tabela 1 - Frequência de reprovação

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

Nossos resultados estão de acordo com os dados do relatório feito em 2008 pela UnB que teve o objetivo de compreender o alto índice de evasão dos acadêmicos do curso de Física, constataram que, entre outros problemas, o número de discentes que reprovavam em uma ou mais disciplinas chegava a 74% (PET-Física, 2008). Garzella (2013) ao abordar a influência

⁴ Física I, II, II e IV, eletromagnetismo, Cálculo I, II, sendo estas as mais evidenciadas.



das práticas pedagógicas em professores que ministram disciplinas (Cálculo I) com um elevado índice de reprovação e abandono verificou que esta taxa chegava a 77,5%.

Estudo como o de Almeida (2007), Chamorro-Premuzic e Furnham (2008), Furnham (2008), O'Connor e Paunonen (2007) constatam o alto índice de insucesso dos acadêmicos em determinadas disciplinas em varios países, assim como Almeida *et al* (2012) também verifica a evasão do curso superior dos discentes tanto no Brasil quanto em Portugal pelo insucesso nas disciplinas (PROCÓPIO *et al.* 2020).

Dessa forma, pautar a análise dos dados dessa investigação nos acadêmicos que apresentaram reprovação em uma ou em várias disciplinas durante o curso de Física demonstra coerência, já que um dos objetivos é compreender as condições que estão subjacentes ao fracasso universitário de forma mais abrangente.

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

Tabela 2 - Índice de reprovação por disciplina

	Disciplinas	Frequência	Percentual %
REPROVOU	Física	84	26,5
	Cálculo	85	26,8
	Eletromagnetismo	31	9,8
	Termodinâmica	23	7,2
	Outras	94	29,7
	Total	317	100

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

Outros estudiosos como Silva *et al* (1995), Santos (1996), Braga *et al* (1997), Souza,

Ibanez e Forster (2001), Tavares *et al* (2002) e Cravino (2004) encontraram taxas elevadíssimas de reprovação nas disciplinas que decorrem nos dois primeiros anos do curso que mais retêm os acadêmicos, e que este fator, de alta relevância, pode levar estes à evasão do curso acentuando o fracasso.

Assim, observamos que os acadêmicos de Física que não evadem no período normal do curso, chegam a extrapolar os habituais 4 anos ou 8 períodos, em alguns casos em até 2 anos (*cf.* Tabela 3). Para que isso aconteça é necessário que o acadêmico tenha tido mais de 6 reprovações em semestres diferentes durante seu percurso acadêmico levando também em consideração os pré-requisitos, o que ao nosso entender requer um olhar mais aprofundado da nossa parte a fim de que possamos compreender o que leva este acadêmico a esse alto índice de reprovações.

Tabela 3 - Alunos com 4 anos ou mais de curso

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

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

Foram separados os itens pertencentes a cada uma das perguntas do questionário (*cf.* Tabela 4), relacionando-as aos motivos da reprovação que cada acadêmico apontou como sendo: 1 igual falta de apoio familiar e de condições financeiras, o 2 diz respeito as dificuldades encontradas durante o curso que podem ser de aprendizagem, transporte e de relacionamento,



por último o 3 tem a ver com desempenho deste que abrangem motivos que vão desde os resultados negativos, o pouco tempo para estudo e uma formação insatisfatória anterior ao ensino superior.

Tabela 4 - Os motivos que os acadêmicos de Física atribuem a reprovação, abandono ou trancamento das disciplinas

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

Observando a tabela 4, houveram alunos que marcaram mais de um conjunto de motivos como no caso de: 1 e 2, 1 e 3, 2 e 3 ou todos, que se referem a escolha dos dois ou de todos itens ao mesmo tempo. Tais combinações refletem a liberdade de escolha que o questionário proporciona aos sujeitos investigados, propiciando que cada item se comporte como um operador ou uma matriz (Bourdieu, 2002), fornecida no cotidiano social, cultural ou acadêmico deste.

A Tabela 5 demonstra o comportamento dos acadêmicos perante algumas situações. Somando os discentes que possuem algum tipo de discordância, 32, não concordam que os professores conseguem passar o conteúdo, ainda é possível verificar que esses alunos apresentam dificuldades e um desempenho que não proporciona o acompanhamento adequado da disciplina. Já em relação ao domínio do conteúdo por parte dos professores somando os que concordam totalmente, 37, apontam que os docentes possuem domínio.

Em relação à dinâmica apresentada pelo professor em sala de aula ao passar o conteúdo ocorreu praticamente um empate de forma que, 17 acadêmicos discordam e 15 concordam sobre a existência desse dinamismo. Por outro lado 27 dos discentes apontam que não conseguem



interagir com os professores no momento da aula o que de certa forma reflete no comportamento dos acadêmicos fora de sala, pois 23 discordam procurar o professor após a aula. Por último, 71 discentes concordam que os docentes estão sempre abertos a tirar suas dúvidas, mostrando que todo o discurso está em consonância.

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

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

Tabela 5 - Frequência dos motivos da reprovação quando relacionada com os professores do curso de Física

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

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



Se forem observados os dados destacados da tabela 6 pode-se inferir que dos discentes, 53 concordam que as ações pedagógicas dos professores atendem suas expectativas, 59 concordam que os professores utilizam vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível, que 20 mais discordam do que concordam que os professores explicam os conteúdos de forma clara, por outro lado 12 mais concordam do que discordam e 15 concordam bastante com este fato.

Estes dados indicam se observado os motivos, que apesar de suas dificuldades de aprendizagem, de transporte e financeiras bem como os baixos desempenhos por apresentarem resultados negativos, disporem de pouco tempo para se dedicarem aos estudos não são indicadores de suas reprovações, pois apontam que os docentes atendem suas expectativas, que utilizam recursos variados para tornar o conteúdo mais compreensível e suas explicações são claras.

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

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

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



Tabela 6 - Frequência dos motivos da reprovação em relação às ações pedagógicas dos professores de Física em sala de aula

Em relação às aulas posso inferir que:		Em relação aos motivos						
		1*	2**	3***	1 e 2	1 e 3	2 e 3	Todos
Disciplinas do curso	Atendem minhas expectativas (social)		16	15				22
	Os professores utilizam de vários recursos para tornar o conteúdo mais compreensível (acadêmica)		19	18				22
	Os professores explicam os conteúdos de forma clara (acadêmica)							20
	Mais concordo do que discordo		12					
	Concordo bastante			15				

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

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

É dessa forma que os acadêmicos de Física apontaram suas estratégias na tentativa de se apropriarem dos conteúdos necessários à sua formação, porém é fato que a investigação demonstra que, apesar das estratégias adotadas por esses discentes a reprovação em pelo menos duas disciplinas é quase que eminente para mais de 78,6% destes Acadêmicos (cf. Tabela 1). O que se pode inferir é que de certa forma a estratégia utilizada pode ser a equivocada, pois



existem as estratégias cognitivas e as metacognitivas⁵ e quase sempre os alunos as separam, utilizando uma ou outra.

Na tabela 7 observa-se que 45 acadêmicos do curso de Física que apresentam dificuldades de aprendizagem separadas, de um desempenho acadêmico insuficiente ou os que combinam esses dois motivos apontam que não possuem o hábito de se prepararem anteriormente as aulas. Porém, 56 e 53 discentes estimaram que se preocupam em compreender ou refletir, respectivamente, sobre o conteúdo ensinado de forma que possa ajudar na sua aprendizagem.

Já 63 acadêmicos demonstram concordar que é importante apreender e compreender os processos pelos quais se dão as teorias e 59 preocupam-se em desenvolver os conteúdos nas avaliações. E 46 expressam que se esforçam para manter todos os seus trabalhos acadêmicos atualizados e 50 discentes afirmaram que se dedicam totalmente aos trabalhos das disciplinas. De certa forma, o que se pode observar é que apesar de utilizarem de estratégias de aprendizagem (cf. Tabela 7), os discentes ainda assim acumulam reprovações em seus currículos. Esses acumulos não refletem o fracasso dos alunos e sim a superação dos discentes de forma que se enquadra nas condutas destes que interferem na sua condição, que aqui se encontra em situação de fracasso.

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

⁵ As estratégias cognitivas estão associadas aos comportamentos e aos raciocínios que podem provocar certo grau de influência no processo de aprendizagem dando a possibilidade de se armazenar a informação com mais eficiência, já as metacognitivas se encontram em uma etapa anterior as cognitivas, pois estas consistem em planejar, monitorar e regular o seu próprio raciocínio, (DEMBO, 1994).



Tabela 7 - Frequência dos motivos da reprovação relacionada às estratégias de estudo dos acadêmicos do curso de Física.

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

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

Quando inquirido sobre quais as estratégias de estudo (*cf.* Tabela 7) os acadêmicos adotam para se preparem para os exames (avaliações), 45 destes discordaram do fato de estudarem apenas em grupo, enquanto 26 assumiram que se preparavam somente na véspera destes e 15 apontaram não terem esse hábito. Já 37 estudavam sozinhos e 54 apresentavam alto grau de ansiedade nos períodos que antecederiam as avaliações.

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



Tabela 8 - Frequência dos motivos da reprovação em relação às estratégias de estudo adotadas para o preparo dos exames pelos acadêmicos do curso de Física

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

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

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

Concordando com a autora quando ela caracteriza o ensino médio como sendo “um ciclo terminal de estudo”, ou seja, a transposição do aluno para o ensino superior. E é nesta perspectiva que se pode analisar tal fato como sendo um período em que todo o ensino anterior ao superior vive uma distorção que não leva a preencher as necessidades sociais. Esta distorção tem como reflexo a formação precária dos alunos, de forma que se o ensino médio tem também a função⁶ propedêutica ao ensino superior, esta infelizmente apresenta o resultado de não preparar apropriadamente os alunos para o curso superior (JESUS, 2000).

Se evidenciar os motivos mais apontados na Tabela 9 a formação insatisfatória e a dificuldade de se relacionar, estes não são suficientes para apontar os motivos pelos quais os acadêmicos de Física fracassaram, pois as estratégias de estudo adotadas por estes são um ponto positivo que não combina com a reprovação.

Quando relacionado os motivos da reprovação dos acadêmicos de Física com a interação aluno professores em sala de aula. Nota-se muito mais uma discordância sobre o

⁶ A outra função seria de dar uma boa formação ao aluno e servir como base para este na entrada do mercado de trabalho (MUSGRAVE, 1994).



comportamento destes discentes perante a aprendizagem do conteúdo, pois do total, 43 (cf. tabela 9) discordam que não conseguem elaborar uma linha de raciocínio lógico, a fim de aprender a matéria ensinada e outros 44 acabam por concordar que ao dominar o conteúdo não mais questionam seus professores mesmo quando apresentam dificuldades de aprendizagem.

Tabela 9 - Frequência dos motivos da reprovação em relação ao comportamento de interação aluno professor mediado pelo conteúdo ensinado

Ao fazer pergunta aos professores		EM RELAÇÃO AOS MOTIVOS			
		1*	2**	3***	1e 2 3 4e 5 10005
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCÊ REPROVOU	Tenho dificuldade em elaborar uma linha de raciocínio dentro do conteúdo para perguntar (cultural)	Discordo totalmente	16	11	16
	Quando passo a dominar o assunto já ensinado não pergunto mais ao professor (cultural)	Mais concordo do que discordo	16		16
	Estou sempre disposto a perguntar quando tenho dúvida (cultural)	Concordo totalmente	11		
	Não preciso fazer pergunta, pois domino o conteúdo suficientemente (cultural)	Mais discordo do que concordo	17	11	22
		Discordo totalmente	15	21	34

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

Já em relação à disposição que os acadêmicos apresentam em sempre realizar perguntas ao terem dúvidas 50 deles discordam tê-la, mesmo que se observado estes apresentem dificuldades de aprendizagem bem como um desempenho insatisfatório e por último, 70 acadêmicos discordam que não precisam inquirir seus professores ao dominarem o conteúdo.

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

Nesse sentido, o acadêmico poderia mudar o seu comportamento ao estabelecer uma

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

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

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

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

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

O que está de acordo com os dados desta investigação, pois dos 169 acadêmicos que apresentavam mais de uma reprovação 90 (*cf.* Tabela 10) concordam que seus níveis de *stress* aumentam no período que estes realizam seus exames. Outros 28, concordam que no momento em que entram em contato com a linguagem simbólica da Física sentem as alterações, de forma a se acentuar com suas dificuldades de aprendizagem, transporte e relacionamento assim como resultados negativos nas disciplinas, o pouco tempo para se dedicar aos seus estudos e por



apresentar uma formação anterior insatisfatória ao ensino superior. Tais motivos apontados pelos alunos como tendo relação direta com suas reprovações são superados no momento em que estes acrescentam os novos conhecimentos ao capital cultural ampliando assim o “Habitus”.

Tabela 10 - Frequência da reprovação em relação aos níveis de *stress* do acadêmico de Física em momentos pontuais

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

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

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

Atrelada a idéia de linguagem e pensamento de Vygotsky, pode-se associar Houaiss (2001) quando expressa a linguagem artificial como sendo aquela construída para viabilizar a comunicação em áreas específicas como a científica (lógica, de matemática, da física) e a simbólica que se constitui por símbolos para obter uma representatividade de forma a deixar as formulações mais objetivas e precisas (de lógica, matemática, física, química, etc).

Assim, compreendemos que os motivos que os acadêmicos elencam como os fatores que tiveram como reflexo suas reprovações não se apresentam de forma isolada e se constata nos motivos elencados nas tabelas relacionados à reprovação, levando a perceber que o capital cultural que o discente tem antes de entrar na universidade é insuficiente.

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

Lukesi (2005) analisa a própria avaliação como sendo um processo que teria por finalidade investigar a qualidade de desempenho dos estudantes e intervir para um melhor



desempenho nos resultados, assim, associando a posse do capital cultural com a finalidade da avaliação pode-se explorar como estudam e quanto tempo gastam se dedicando.

Assim, dos 169 acadêmicos que tiveram reprovações, 64 estudavam até 3 horas fora da época dos exames, 17 estudavam mais de 6 horas tanto fora quanto na época dos exames. Somente 8 não estudam nenhuma hora fora do período das avaliações, o que leva em consideração uma forma de relação com o saber apontando para o desejo de se obter o saber. Já deste total os discentes também expressaram como e onde costumam estudar, sendo a própria casa, a biblioteca e a casa dos amigos, os locais mais frequentes de estudo. Ainda utilizam como instrumentos de apoio o computador, a calculadora, o gravador e vídeos. Além dos recursos que auxiliam e do local, os acadêmicos por fim revelaram hábitos que os acompanham durante os estudos, ou seja, que somente estudam ouvindo música e ou assistindo televisão (*cf.* Tabela 11).

Tabela 11 - A relação da quantidade de horas fora e na época dos exames com a forma que o acadêmico estuda as disciplinas do curso de Física

Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos em época de exames		Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos fora da época de exames				
		N*	Até 1	Até 3	6 horas	Mais de 6
COSTUMO ESTUDAR	Até 1 hora	-	3	1	-	-
	Local: (casa, biblioteca, casa de amigos)					
	Até 3 horas	4	14	10	-	-
	Instrumentos: (computador, calculadora, televisão e música)					
6 horas	3	9	21	3	-	
Mais de 6 horas	1	4	32	28	17	

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

Sendo assim, em relação à quantidade de horas de estudo fora ou na época dos exames quando cruzadas ao fato da reprovação ou do abandono de algumas disciplinas, pode-se inferir que da amostra total de 169 alunos mesmo estudando de 1 até mais de 6 horas não tiveram êxito



no final do semestre. Portanto, se observado mais criteriosamente os discentes que abandonaram as disciplinas, em sua maioria concentravam no máximo uma hora de estudos fora da época dos exames (*cf.* Tabela 12).

Tabela 12 - Relação da quantidade de horas de estudo fora e na época dos exames com a reprovação e o abandono nas disciplinas

Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos em época de exames		Quantas horas semanais você dedica aos seus estudos fora da época de exames					
		Nº	Até 1 hora	Até 3 horas	Mais de 6 horas	Mais de 6	
EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DO CURSO VOCE:	Abandonou	Até 1 hora	-	2	-	-	-
	Reprovou		-	3	1	-	-
	Abandonou	Até 3 horas	2	3	-	-	-
	Reprovou		1	21	16	-	-
	Abandonou	6 horas	-	1	7	-	-
	Reprovou		6	9	15	4	-
	Abandonou	Mais de 6 horas	-	-	3	2	4
	Reprovou		1	5	34	32	19

Analogamente, os acadêmicos que reprovaram em alguma disciplina na sua maioria concentravam até seis horas de estudos diários fora e na época dos exames, o que leva a inferir superficialmente que a quantidade de horas de estudos apenas evidencia que os discentes continuam esforçando mesmo que estes apresentem sucessivas reprovações, por outro lado as reprovações não indicam uma situação de fracasso permanente e sim apenas transitório, indo de encontro com os resultados de PROCÓPIO, M.; FERNANDES PROCOPIO, L., FREITAS, R. M., (2020).

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



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

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

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

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

Portanto, pode-se compreender que se o “Habitus” ocorre de uma disposição que o sujeito adquire no sentido de mediar o meio e a subjetividade inerente a ele no sentido de influenciar na tomada de decisões futuras, é mister que não se entenda este como sendo um selo que



corresponde ao que o sujeito pode e não pode, de forma que se o capital cultural pode ser adquirido e modificado, o “Habitus” assume um valor mutável.

Assim, para caminhar no sentido de compreender além do que o sujeito pode expressar e o que o faz expressar é necessário explorar como o ambiente pode influenciar na formação deste sujeito.

4. Considerações finais

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

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

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

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

Buscamos também relacionar a reprovação com as ações pedagógicas implementadas pelo professor em sala e não encontramos, nas respostas dos alunos, uma relação direta de que



as metodologias que os docentes desenvolvem em suas disciplinas influenciavam nos resultados negativos obtidos pelos acadêmicos. Já quando procuramos relacionar as estratégias de estudo conjuntamente com as de aprendizagem desenvolvidas pelos próprios discentes, estes demonstraram certa preocupação em como desenvolvê-las. Entretanto, ficou evidenciado que as atitudes pedagógicas dos professores não favorecem a comunicação e a atividade cognitiva dos alunos, consideradas essenciais no processo ensino-aprendizagem, indo de encontro com os dados de PROCÓPIO y PROCOPIO (2020).

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

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

5. Bibliografia

- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Coruña, Espanha, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.
- ALMEIDA, *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*. Campinas e Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.
- BOURDIEU, P.. Structures, habitus, practices. In *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, pp. 52-65, 1990.
- BOURDIEU, P. The Essence of Neoliberalism: What is Neoliberalism? : a Programme for Destroying Collective Structures which May Impede the Pure Market Logic: Utopia of Endless Exploitation. Editora Le Monde Diplomatique, 1998.



- BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Fayard, Paris, 1982.
- BOURDIEU, P. *Esboço de Uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BRAGA, M. M. *et al.* Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no Curso de Química da UFMG. *Química Nova*, 20(4), 1997.
- CARVALHO, P. da S. Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, *Dissertação de Mestrado*, Porto, 2012.
- CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas; FURNHAM, Adrian. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Educational Psychology*, Memphis, TN, n. 26, 769 – 779, 2008.
- CRAVINO, J.P.C. Ensino da física geral nas universidades públicas portuguesas e a sua relação com o sucesso escolar: caracterização do problema e desenho, implementação e avaliação de uma intervenção didática. *Tese de doutoramento em Física*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2004.
- DEMBO, M.H.. *Applying educational psychology* (5 ed.). New York: Longman, 1994.
- FERNANDES, L. V. C.. Stress no estágio Pedagógico: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Tese de Doutorado, Aveiro, Portugal 2011. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8783/1/6103.pdf>
- FRANCISCO, C.; PEREIRA, A. M. S. & PEREIRA, M.. O *stress* do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In Marques, R., Luis, H., Hamido, G. e Rodão, M. (Org.). *Transversalidade na Educação e na Saúde*. Porto: Porto Editora, 196-211, 2006.
- GONÇALVES, P,S,D. *Estratégias de aprendizagem em contexto educativo e informativo: contributos para aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, não publicada. Porto, Portugal, Universidade Fernando Pessoa, 2009.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- JESUS, S. N.. *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora, 1996.
- JESUS, S. N.. Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127, 1992.
- JESUS, S. N.. Insucesso funcional dos alunos: um novo conceito para uma nova realidade. *Correio da Educação*, 47, 1-3, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.



- LEFEVRE, F e LEFEVRE, A. M. C.. O sujeito coletivo que fala. *Comunic, Saúde, Educ.* jul/dez; 10(20):517-24 2006.
- LEAL, M.J. e ALMEIDA.A.. *Estratégias de aprendizagem: contributos para a sua definição e avaliação.* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária). Não publicada. Universidade do Ninho, Braga, 1993.
- LIPP, M.. O Stress Emocional: prevalência e implicações. In: Hélio José Guilhardi. (Org.). *Comportamento e Cognição.* SP: ESETec, v. 1, p. 229-237, 2006.
- LUCKESI, C. C.. *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, R. C. e CAVALCANTI, E. L. D.. *Dificuldades de aprendizagem versus sucesso acadêmico dos alunos do curso de química: relatos possíveis.* (UFBA-ICADS), 2010.
- MASETTO, Marcos Tarcisio. *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus Editorial, 2012.
- MENDES, O. M.. Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. (Dissertação de Mestrado), 199f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.
- NERI, Dayse. Procedência dos alunos e o sucesso acadêmico: um estudo de Cálculo I e elementos de Física da universidade de Aveiro. (Tese de Doutorado). Portugal: Aveiro, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15564867.pdf>
- O'CONNOR, M.; PAUNONEN, S.. *Big five personality predictors of post-secondary academic performance.* Personality and individual differences, Washington, DC, v. 43, p. 971-990, 2007.
- PROCOPIO, M. V. R. .; PROCÓPIO, L. V. F. C. Fracasso universitário: o discurso produzido nas últimas décadas. *Ciências em Foco,* Campinas, SP, v. 13, p. e020008, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/14230>
- PROCÓPIO, M.; FERNANDES PROCOPIO, L., FREITAS, R. M... Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como fonte de análise para um problema de aprendizagem em ciências. *Revista Internacional de Pesq. em Didática Das Ciências E Matemática (Revin).* 1 p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/95/56>
- PROCÓPIO, M.; FERNANDES PROCOPIO, L., FREITAS, R. M.. Diálogo sobre a aprendizagem da física sob o olhar das considerações de vygotsky. *Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP),* Itapetininga, v. 5, e020016, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1867/1282>



PROCÓPIO, M.; FREITAS, R. M.; FERNANDES PROCOPIO, L.. A Zona De Desenvolvimento Proximal (ZDP) como fonte de análise para o problema de aprendizagem na Física. In: 6.º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa e 2nd International Symposium on Qualitative Research, 2017, Salamanca - Espanha. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017. v. 1. p. 1932-1941.

PROCÓPIO, M. Fracasso universitário: um estudo sobre a permanência dos acadêmicos do curso de física. Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/711/1/MARCOS%20VINICIOS%20RABELO%20PROCÓPIO.pdf>

PEREIRA, A., MONTEIRO, S., GOMES, A. & TAVARES, J.. Educação para a saúde e bem-estar: Avaliação de um programa de intervenção no ensino superior. In d@es – docência e aprendizagem no ensino superior 2005 http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
PET-FÍSICA. *Relatório à comissão de graduação do instituto de Física*: “Um estudo da evasão no curso de graduação em Física da UnB”. Brasília – agosto/2008.

SANTOS, K. M. P. L. *Avaliação emancipatória do curso de licenciatura plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso*. Cuiabá: UFMT, Dissertação (Mestrado em Educação Pública). Universidade Federal de Mato Grosso. 1996.

SCREMIN, S. B. *Educação a distância: uma possibilidade na educação profissional básica*. Florianópolis: Visual Books, 2002.

SILVA, R.R.; TUNES, E.; PACHÁ, L.C.L. JUNQUEIRA, R.M. P. Evasão e Reprovações no Curso de Química da Universidade de Brasília, *Química Nova*, n. 18, p. 210, 1995.

SILVA CARVALHO, P.. *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

SILVA, C. A. D., HALPERN, F. B. S. & SILVA, L. A. D.. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207- 225, 1999.

SILVA, A. Lopes e SÁ, I. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

SOUZA, C. L. E.; IBANEZ, S. C. e FORSTER, M. M. S.. Evasão universitária: causas e carreiras profissionais. In: *Anais do XIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre, RS, 2001.



TAVARES, J., BRZEZINSKI, I., CABRAL, A. P., & SILVA, I. . Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In: (Org.). *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7^a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.