

**TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA**

CLÉRIA DONIZETE DA SILVA LOURENÇO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento à Instituição que forneceu os dados para a realização do trabalho.

TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

1 Introdução

A fase da vida do estudante que contempla a saída do ensino médio para a entrada na educação superior tem sido analisada dentro da temática das transições. Assim, o estudante em transição é aquele que saiu do ensino médio e está nos primeiros períodos do curso superior. Para muitos jovens, conforme comentam Pinho *et al.* (2015), essa fase é caracterizada por diversas mudanças que interferem em seu desenvolvimento psicossocial e profissional.

Independente da abordagem teórica que se adota para analisar essa transição, o consenso entre alguns autores que tem estudado a temática, entre eles Almeida, Ferreira e Soares (2000), Seco *et al.* (2005a, 2005b), Fagundes (2012) e Pinho *et al.* (2015), é o de que a transição confronta o jovem estudante com múltiplas exigências e inúmeros desafios na esfera pessoal, social, acadêmica e vocacional.

Neste sentido, Seco *et al.* (2005b) são categóricas ao afirmar que é necessário buscar o equilíbrio possível entre os desafios que o novo contexto de vida coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que o recebem. As autoras defendem que a qualidade da adaptação ao ensino superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos estudantes e os recursos, clima organizacional e oportunidades de formação oferecidas pela instituição.

Por um lado, os problemas e dificuldades enfrentados pelos jovens nesta fase da vida podem constituir um catalizador para o seu desenvolvimento ajudando-os a amadurecer e a desenvolver estratégias de resolução de problemas, que lhes serão muito úteis posteriormente, quer a nível pessoal, quer a nível profissional (SECO *et al.*, 2005a). Por outro lado, se os conflitos vivenciados ultrapassarem o nível do limite dos estudantes, poderão acarretar em decisões como o abandono do curso. Outro fator que pode problematizar ainda mais a situação da transição acadêmica é a carência de orientação por parte da universidade no sentido de ajudar os novos universitários a manejar as demandas que aparecem (PINHO *et al.*, 2015).

Um fator que comumente leva ao abandono do curso, é o baixo desempenho acadêmico e este repercute em diversos âmbitos educacionais: nacional (aumento no gasto público), universitário (redução do desempenho geral da instituição e sobrecarga das salas de aula ao manter os alunos por mais tempo) e individual (abandono ou atraso nos estudos que pode ser uma fonte de insatisfação pessoal que gera frustração) (FAGUNDES, 2012).

Diante deste cenário, alguns pesquisadores têm procurado relacionar o processo de adaptação na fase de transição com o desempenho acadêmico. Fagundes (2012), por exemplo, afirma que o desempenho acadêmico é o indicador mais estudado como referencial de êxito da transição do ensino médio para o superior. Cunha e Carrilho (2005), por sua vez, concluíram que o rendimento acadêmico pode ser afetado pelas vivências dos estudantes à nível pessoal e de realização acadêmica experimentadas no primeiro ano do curso superior. Por isso, as autoras defendem que a universidade deve dar uma maior atenção aos novos alunos, implementando intervenções de apoio psicossocial de forma a minimizar os fatores de dificuldade na transição educacional e, assim, facilitar o sucesso acadêmico.

Uma breve análise da literatura sobre a evasão possibilita identificar que a variedade de motivos que conduzem o estudante à evasão é enorme. Com relação a isso, Silva Filho *et al.* (2007) criticam que, enquanto as instituições e os estudantes com frequência atribuem as dificuldades financeiras a razão principal para a evasão, estudos de campo mostraram que isto é uma simplificação da problemática: na realidade, com frequência os estudantes perdem o interesse devido as questões acadêmicas, desapontamento e dificuldades de se ajustar à instituição. Sabe-se que as taxas de evasão são maiores nos primeiros semestres do curso.

Nesta direção, Seco *et al.* (2005b, p. 18-19) entendem que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem implementar serviços de apoio aos seus estudantes que vão desde os mais especificamente acadêmicos aos socialmente abrangentes. Entre os serviços elencados pelas autoras estão a organização de atividades formais e informais que criem sentimentos de identidade de grupo, programas de apoio entre pares, mentoria, tutoria e apoio psicológico (no nível pessoal); aconselhamento psicológico, de desenvolvimento e orientação de carreira e serviços de apoio psicopedagógico (no nível vocacional). No domínio especificamente acadêmico, as autoras citam a realização de ações ou cursos que visem promover o sucesso (por exemplo estratégias de estudo, gestão do tempo, motivação, preparação para as avaliações, realização de exames, elaboração de trabalhos científicos).

Conforme explicam Pinho *et al.* (2015), a variável acadêmica refere-se à relação que o estudante estabelece com a universidade e o curso, englobando o processo de aprendizado, a relação com o corpo docente e a relação do estudante com o estudo em si. É nesse contexto que se insere a disciplina relatada neste trabalho.

Partindo do entendimento de que (i) a transição do ensino médio para a educação superior configura-se uma fase delicada da vida do estudante, (ii) que a qualidade do processo de adaptação nesta fase é fundamental para o bom desempenho acadêmico do estudante e (iii) que este bom desempenho pode auxiliar na prevenção da evasão, criou-se a disciplina Introdução Acadêmica e Profissional (IAP) que é oferecida a todos os ingressantes do curso de administração. Aqui, o bom desempenho é considerado não apenas na perspectiva de obtenção de boas notas, mas também na qualidade do processo de formação experimentado pelo estudante ao longo da trajetória acadêmica na universidade.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo relatar uma das iniciativas de apoio aos ingressantes do curso adotada por uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Trata-se, portanto, de um relato de experiência da professora que ministra a disciplina para o curso de administração. Embora esta seja uma iniciativa voltada para todos os cursos da universidade, o relato, aqui feito, refere-se somente ao curso de administração.

Julgou-se relevante tratar da temática da transição do ensino médio para a educação superior e fazer algumas considerações sobre a evasão antes de fazer o relato. Para tanto, o presente trabalho está organizado em cinco seções. Nesta primeira – introdução – procurou-se contextualizar a temática para que o entendimento adotado, no âmbito de criação da disciplina, possa ser compreendido. Na segunda seção, apresenta-se o conceito de transição, descreve-se as abordagens teóricas comumente adotadas no tratamento do tema. Alguns dados sobre a evasão no ensino superior são apresentados na terceira seção. Estas três primeiras permitirão a compreensão da experiência relatada na quarta seção que é o foco deste trabalho. Por fim, na quinta seção, são feitas as considerações finais.

2 Transição do ensino médio para a educação superior

O ingresso no curso superior implica uma mudança substantiva na forma como professores e estudantes devem conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Essa mudança é muito mais de grau do que de natureza uma vez que todo ensino e toda aprendizagem, em qualquer nível e modalidade, dependem das mesmas condições. Mas, embora sendo essas condições comuns a todo ato de ensino-aprendizagem, a sua implementação na educação superior precisa ser intencionalmente assumida e efetivamente praticada, sob pena de se comprometer o processo, fazendo-o perder sua consistência e eficácia (SEVERINO, 2007).

A fase de saída do ensino médio e a entrada na educação superior tem sido tratada dentro da temática das transições. Contudo, conforme alerta Fagundes (2012), a abordagem desta temática no âmbito educativo requer, primeiramente, uma definição do conceito de transição. Para a autora (2012, p. 71), “a transição acadêmica é concebida como o processo iniciado pelos

estudantes com a escolha de uma trajetória acadêmica e de um futuro campo profissional durante os estudos de Ensino Médio, e que culmina na superação dos dois primeiros semestres de estudos universitários”.

De acordo com Schlossberg, Watters e Goodman (1995 citados por Seco *et al.*, 2005a, p. 23) “estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua ausência, produz mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, podendo afectar a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia”. Figuera e Torrado (2000 citados por Fagundes, 2012, p.67) explicam que o processo de transição para a universidade implica tanto a pessoa que transita como o contexto, e definem essa transição como: “um processo complexo que acarreta para o estudante múltiplas e significativas mudanças pessoais e vitais. Entre estas mudanças está a adaptação a um contexto educativo, regulado por normas explícitas e/ou implícitas que se deve conhecer para funcionar adequadamente”.

Fagundes (2012) esclarece que a transição pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas teóricas: psicológica e sociocultural.

A teoria psicológica centraliza a sua análise na própria pessoa como agente da transição, ou seja, é a pessoa que experimenta uma descontinuidade na trajetória vital, devendo desenvolver novas condutas como resposta a determinada situação. Esse enfoque estuda a dinâmica pessoal do processo no contexto particular, familiar, relacional e de trabalho. Interessa-se pelos sentimentos e pelas emoções que acompanham cada uma das etapas de transição. Essas pesquisas são centradas, sobretudo, na variável “suporte social” como mediadora da situação e contemplam basicamente o sujeito nas análises realizadas (FAGUNDES, 2012). A pesquisa de Seco *et al.* (2005a) é um exemplo que se enquadra nesta perspectiva de análise.

A abordagem sociocultural compreende duas vertentes teóricas: a sociológica e a ecológica e está centrada no contexto pessoal, social, institucional e também na pessoa que transita contemplando as variáveis pessoais (expectativas, autopercepção) e as variáveis sociais (congruência, gradualidade e continuidade). Esta abordagem, no contexto macro, leva em conta os fatores sociopolíticos e econômicos; no contexto meso, a família, a escola e a comunidade e, no contexto micro, a pessoa influenciada por todos os fatores anteriores (FAGUNDES, 2012).

Fagundes (2012) sintetiza estas abordagens teóricas da seguinte forma: se o interesse ao estudar as transições está em seguir a pessoa nesse trânsito e captar seus efeitos internos, trata-se de uma perspectiva psicológica da transição. Se o interesse está no ambiente de partida e chegada no marco das coordenadas ambientais desse trânsito, então se trata de uma perspectiva sociológica da transição. E finalmente, se o interesse reside em estudar a pessoa em relação aos contextos social, familiar e educativo, trata-se de uma perspectiva ecológica da transição.

Independentemente da abordagem que se adota para analisar a transição do ensino médio para a educação superior, o consenso entre os autores é o de que esta transição confronta o jovem estudante com múltiplas exigências e inúmeros desafios na esfera pessoal, interpessoal e acadêmica (SECO *et al.*, 2005a).

Se por um lado, a capacidade do aluno para lidar com as tarefas acadêmicas constitui, desde logo, a base fundamental de uma inserção construtiva no novo ambiente, por outro, a qualidade das relações parece ser também um fator fundamental, envolvendo não só a capacidade para efetuar reestruturações nas relações existentes (família, amigos), como também a capacidade para iniciar novas (com professores, colegas, funcionários da instituição e comunidade envolvente) (SECO *et al.*, 2005b).

Os jovens adultos que ingressam no ensino superior deparam-se com a necessidade de resolverem tarefas significativas nos domínios acadêmico, social, pessoal e vocacional (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES; 2000). Conforme explicam estes autores, o domínio acadêmico envolve adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo. Este domínio refere-se à relação que o estudante estabelece com a

universidade e o curso, englobando o processo de aprendizado, a relação com o corpo docente e a relação do estudante com o estudo em si. O domínio social implica o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade. O domínio pessoal remete para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da autoestima, de uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo e, por último, o domínio vocacional/institucional é associado ao desenvolvimento de um projeto e de uma identidade vocacional.

Clare (1995 citado por Seco *et al.*, 2005a, p.26-27) identificou algumas das múltiplas exigências e riscos que tipicamente são feitas aos estudantes na fase de transição.

- o estudante sai de casa dos pais pela primeira vez na sua vida;
- o estudante tem de assumir, pela primeira vez, responsabilidades múltiplas decorrentes da gestão de um orçamento limitado, do aluguel de casa/quarto, respectiva limpeza e manutenção, da alimentação;
- o estudante entra em competição direta com pares aparentemente muito bons do ponto de vista acadêmico, sendo frequente a constatação de que está competindo com “os melhores” e que “ser o melhor da sua turma do secundário” não é garantia de sucesso;
- o ensino médio contém em si um conjunto de regras razoavelmente claras sobre os conteúdos alvo de avaliação, bem como sobre os limites de tempo para os adquirir; ao invés, no ensino superior, exige-se do estudante uma maior capacidade de escolha e uma maior seletividade na apreensão dos conteúdos, uma vez que as regras são agora mais flexíveis;
- a IES pode conduzir a uma primeira experiência de decepção e insucesso pessoais, com todas as implicações face ao próprio, à família e à instituição;
- é também nesta fase que se verificam descobertas importantes no âmbito da sexualidade do estudante, com o estabelecimento de uma primeira relação mais duradoura; nos casos em que o aluno descobre em si uma orientação sexual diferente da esperada, o *stress* tende a aumentar.

Seco *et al.* (2005a) concluem que qualquer transição se constitui como uma situação que coloca desafios (nem sempre muitos, nem sempre novos) e que requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo do indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos. Para as autoras, se a transição for feita com sucesso, então pode esperar-se desenvolvimento e progressos no indivíduo. Se não for bem sucedida, é possível que o *stress* e o fracasso sejam as consequências mais sentidas.

Pinho *et al.* (2015) entendem que os momentos iniciais de adaptação são delicados já que o sujeito tem que desenvolver vários tipos de habilidades para conseguir se inserir sem vivenciar conflitos que ultrapassem o nível de seu próprio limite, caso contrário, poderá acarretar em decisões como o abandono do curso, o que é chamado de evasão.

3 Evasão na educação superior

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), levando em conta a taxa de evasão acumulada nos últimos cinco anos, revelam que nas instituições privadas a taxa foi de 53% e nas instituições públicas foi de 43% nas federais, 38% nas estaduais e 47% nas municipais. Entre os matriculados em 2010 nas universidades federais, apenas 22% se formaram em 2014.

O curso de graduação em administração é um dos mais procurados pelos jovens, mas na mesma proporção apresenta altas taxas de evasão. No levantamento feito por Silva *et al.* (2007), a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, da qual o curso de administração faz parte, estava associada com as taxas mais altas de evasão.

Levando isso em conta, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), em 2016, criou um grupo de trabalho com a intenção de reunir pesquisadores interessados em construir uma agenda de pesquisa, elaborar projetos de investigação cujos resultados pudessem ser discutidos no plano acadêmico e simultaneamente

fundamentar proposição de ações com potencial de influir sobre o fenômeno (LIMA; MARANHÃO, 2016). Os resultados deste esforço foram compartilhados no evento de 2017.

Apesar da preocupação que os dados sobre a evasão no ensino superior vêm causando nos atores implicados neste contexto, dada a sua complexidade, ela ainda é um tema que carece de mais compreensão. Lobo (2012) apresenta três formas: evasão do curso, da instituição e do sistema. O autor explica que a evasão do curso é aquela que o aluno muda de curso, mas permanece na mesma IES. A evasão da instituição ocorre quando o estudante troca uma IES por outra e a evasão do sistema ocorre quando o aluno interrompe seus estudos e não está vinculado a nenhum curso ou instituição.

Gaioso (2005) define a evasão como uma interrupção permanente do ciclo de estudo, impedindo que o estudante conclua o curso e obtenha um diploma, como consequência do fracasso tanto por parte do estudante como da instituição. No entanto, conforme afirmam Mazzetto, Bravo e Carneiro (2002), a evasão é um aspecto que tem sido quase totalmente debitado aos alunos, mas que deveria ser visto como um problema da instituição como um todo.

Do ponto de vista sistêmico, a evasão representa um desperdício social, acadêmico e econômico. Ela acarreta ociosidade do espaço físico, de professores, de funcionários e de equipamentos. Nas instituições públicas, reflete em desperdícios dos investimentos do governo e, nas particulares, redução no recebimento de mensalidade. No que se refere aos estudantes, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre outras consequências (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Conforme alertam Cunha *et al.* (2015), essas perdas afetam toda a sociedade, uma vez que os cidadãos pagam, direta ou indiretamente, pela sua própria educação e a dos seus familiares.

Dentro da extensa variedade de temas relacionados à evasão, os motivos que levam os estudantes a evadirem é o mais investigado seja nas IES privadas seja nas públicas. Silva (2013), por exemplo, identificou que a reprovação, o aumento nas mensalidades, a pendência nos pagamentos, o aumento na idade relativa e o sexo aumentam as chances de evasão em uma IES privada. Por outro lado, o percentual concluído do curso, a ausência de renda pessoal, a nota de português no processo seletivo, a participação no programa de nivelamento, a nota intermediária e a bolsa do Prouni reduzem as chances de desistência durante a graduação.

Tontini e Walter (2014), também com relação a IES privada, verificaram que as dimensões que mais influenciaram a decisão de deixar a instituição foram a colocação profissional e vocação, a dificuldade pessoal em seguir as aulas e tempo para estudo.

Em uma pesquisa com estudantes evadidos de uma IES pública, Silva *et al.* (2016) identificaram a insatisfação com o curso de administração, aprovação em concurso público, falta de expectativa com a profissão, problemas familiares e pessoais, insatisfação com a cidade, greve, distância da cidade natal, problemas financeiros, estrutura curricular, curso em período integral como alguns dos motivos da evasão.

Uma breve análise da literatura sobre a evasão possibilita identificar que a variedade de motivos que conduzem o estudante à evasão é enorme. Com relação a isso, Silva Filho *et al.* (2007) criticam que, enquanto as instituições e os estudantes com frequência atribuem as dificuldades financeiras a razão principal para a evasão, estudos de campo mostraram que isto é uma simplificação da problemática: na realidade, com frequência os estudantes perdem o interesse devido as questões acadêmicas, desapontamento e dificuldades de se ajustar a instituição.

Essa observação faz toda a diferença no tratamento da transição do ensino médio para a educação superior. Assim como o processo de transição é complexo por envolver dimensões pessoais, sociais, acadêmicas e vocacionais de adaptação, a evasão também é permeada por estas mesmas dimensões. Sendo assim, as IES teriam possibilidade de agir sobre algumas e não

sobre outras, ou seja, há fatores que podem ser amenizados com ações da instituição e outros que não podem.

Pesquisas apontam que algumas causas da evasão estão relacionadas ao ensino médio, e que os estudantes não têm a preparação adequada para lidarem com questões relacionadas ao âmbito universitário, o que torna a adequação universitária mais difícil. De acordo com Mello e Santos (2012), algumas justificativas que aparecem com frequência nos relatos dos evadidos são a falta de informação sobre os cursos, a dificuldade de acompanhar as aulas por ter realizado um ensino médio precário, problemas com a didática docente e tensões na relação aluno-professor. Cunha, Tunes e Silva (2001) também mencionam que o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino médio e a universidade foi um dos fatores que levaram os estudantes a evadirem-se do curso.

Atrrelado ao ensino médio, tem-se outro fator que é a escolha do curso pelo aluno. Com a falta de orientação e de informação, o estudante muitas vezes acaba escolhendo um curso ou uma carreira pelo impulso, por informações vindas de terceiros ou ainda por influência da família. Conforme informaram Bardagi e Hutz (2009), há casos em que estudantes buscam informações por meio da mídia ou por meio de material promocional das IES.

Conforme entende Silva (2013), é possível tomar medidas de caráter pedagógico e de atendimento ao aluno de forma a sanar suas dificuldades no acompanhamento do curso, que culmina na reprovação. Ademais, aqueles que tiram boas notas e que são interessados ao menos em buscar sanar suas deficiências no programa de nivelamento também sinalizam que permanecerão mais tempo na instituição.

A admissão na universidade, em si, não assegura um resultado bem-sucedido, em parte devido ao salto dramático do ensino médio para o nível universitário com relação aos requisitos acadêmicos (CUNHA *et al.*, 2015). Sendo assim, algumas iniciativas tomadas pelas IES (programas de nivelamento, mentoria, tutoria, disciplina de orientação, por exemplo) teriam o potencial de auxiliar na qualidade do processo de transição e, conseqüentemente, no combate à evasão. Contudo, conforme apontam Silva Filho *et al.*, (2007), são poucas as universidades que possuem programas específicos de combate à evasão de seus alunos.

Diante do exposto, acredita-se que uma disciplina que proporcione orientação acadêmica aos ingressantes e que trabalhe aspectos ligados à profissão escolhida por eles, tem o potencial de contribuir com o processo de adaptação na fase de transição e, conseqüentemente, auxiliar no combate à evasão. A próxima seção traz o relato de uma experiência (que é o foco deste trabalho) com uma disciplina planejada com esse intuito.

4 A disciplina Introdução Acadêmica e Profissional: relato da experiência no curso de administração

Em termos institucionais, a disciplina Introdução Acadêmica e Profissional (IAP) surgiu em um contexto de reformulação dos cursos de graduação. Conforme consta na proposta de reformulação do Núcleo Fundamental Comum (NFC) – que deu origem à Resolução CEPE 035 de 13 de março de 2013 – este passou a ser chamado de Núcleo Interdisciplinar de Formação Discente (NIFD) que tem como objetivo atender as necessidades de formação do estudante de graduação, proporcionando o atendimento às condições do exercício profissional de cada área (Art. 2º). De forma mais abrangente, esse objetivo está descrito nos seguintes termos:

o NIFD tem como objetivo responder às necessidades formativas do aluno de graduação. Nesse sentido, busca atender às condições do exercício profissional de cada área, que nesse momento histórico, caracterizam-se cada vez mais pela interação de profissionais de diferentes áreas, mesmo em campos específicos de formação. Antes disso, busca responder à formação não só do profissional em seu aspecto técnico, mas do cidadão (Proposta de reformulação do NFC, 2013).

A justificativa para as reformulações propostas no NIFD é descrita da seguinte forma:

A interdisciplinaridade e a coerência entre os componentes curriculares e as ações que constituem a formação do aluno de Graduação no âmbito do Projeto Pedagógico de Curso têm

sido base da documentação e legislação educacional que orienta, avalia, regula e discute os perfis de formação, a interação teoria/prática e a interação formação cidadã e formação profissional (Proposta de reformulação do NFC, 2013).

O NIFD é composto por projetos institucionais, disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas (Art. 3º). Consideram-se institucionais, as quatro possibilidades de projetos: acompanhamento de calouros (especialmente programas de mentoria), interação entre egressos e alunos da graduação, educação ambiental e educação para a diversidade (Art. 4º).

Entre as disciplinas obrigatórias, a referida resolução determina que seja oferecida “uma disciplina definida pelo Colegiado do Curso no período letivo de cada ano” (Art. 5º, Inciso I). Na proposta de reformulação do NIFD no item 3.1.1, esta disciplina é assim definida:

Uma disciplina obrigatória (definida pelo Colegiado de Curso), no 1º período letivo, que apresente o perfil acadêmico e/ou profissional do Curso ou que seja representativa desse perfil. Tal disciplina deverá dialogar com as diferentes áreas do Curso de maneira introdutória e contextualizadora (sem pré-requisitos para os alunos do Curso).

Conforme pode ser verificado a partir da proposta, as possibilidades de interdisciplinaridade, de interação entre teoria e prática, de acompanhamento dos ingressantes e dos egressos, de mais diversidade de temáticas seriam potencializadas de forma a proporcionar maior identidade com o curso escolhido e também melhoria na qualidade da formação profissional e cidadã dos estudantes. Isso seria feito não somente por meio de disciplinas, mas também por meio de projetos e programas específicos conforme já citados.

Assim, a partir da Resolução CEPE 035, todos os cursos – bacharelados e licenciaturas – passaram a ter disciplinas específicas e obrigatórias para os ingressantes. Convém ressaltar que o foco destas disciplinas não é o conteúdo específico dos cursos, mas sim o tratamento de temáticas que visam acolher os ingressantes, orientar a rotina acadêmica e a possibilitar o conhecimento e a compreensão do campo de atuação profissional escolhido por eles.

Foi neste contexto institucional que a disciplina “**Introdução acadêmica e profissional**”, que será relatada na sequência, foi criada para o curso de administração.

A disciplina é semestral, oferecida todo semestre, estruturada em 34 horas presenciais equivalentes a dois créditos, obrigatória e ofertada para todos os ingressantes no curso de administração. Seu objetivo explícito é descrito nos seguintes termos: conhecer e compreender o cotidiano da universidade e as especificidades da profissão do administrador. Contudo, os objetivos subjacentes são acolher os estudantes ingressantes na universidade e auxiliá-los na transição do ensino médio para a educação superior. Esses propósitos orientam a condução da disciplina durante todo o semestre letivo desde a recepção de calouros que é de responsabilidade do colegiado do curso.

A ementa é composta pelos seguintes temas: transição do ensino médio para a educação superior; o estudo na universidade e a vida acadêmica; a profissão do administrador; identidade com a profissão; conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do administrador; universidade, ciência e formação acadêmica; o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade; modalidades de trabalho acadêmico; ABNT; leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos. Estes temas são organizados em três unidades¹. Cada uma tem objetivos específicos e leituras próprias que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira unidade – Transição do ensino médio para a educação superior – tem por objetivos (i) apresentar e discutir as diferenças entre o ensino médio e a educação superior e (ii) familiarizar os ingressantes quanto ao estudo na universidade e à rotina da vida acadêmica. Para atingir estes objetivos são utilizadas estratégias de ensino dinâmicas como debates e rodas de conversa que privilegiem a interação entre os estudantes e deles com a professora. Estas estratégias são utilizadas tendo em vista seu potencial de resgatar as vivências e os hábitos de estudo do estudante anteriores a sua entrada na universidade.

Para apresentar e discutir as diferenças entre o ensino médio e a educação superior são abordados alguns aspectos pertinentes à rotina acadêmica conforme expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre o ensino médio e o ensino superior

Aspectos	Ensino médio	Educação superior
Processo de aprendizado	Conduzido pelo professor e focado em atividades de ensino	Centrado no estudante que deve ser autônomo e engloba atividades de ensino, pesquisa e extensão
Apoio	Pais estão por perto	Muitas vezes, os estudantes não moram com os pais e alguns vivenciam, pela primeira vez, as repúblicas
Tamanho das turmas	Turmas pequenas e fixas (mesmos colegas durante três anos)	Turmas grandes, aulas teóricas e práticas Estudantes de diversos períodos na mesma turma
Volume de conteúdo	Geralmente pouco para cada unidade ou prova	Muito conteúdo em uma mesma disciplina Várias disciplinas com focos diferentes
Horário	Vem pronto e não muda durante todo o ano	É feito pelo estudante que deve conciliar disciplinas obrigatórias e eletivas com outras atividades
Duração das aulas	50 minutos para cada disciplina	Pode ter até três aulas seguidas da mesma disciplina = 150 minutos com o mesmo professor
Material didático	Mesmas referências: livros e apostilas para toda disciplina Professor disponibiliza referências	Referências diversas: livros, artigos, vídeos, documentários, filmes, casos, imagens, charges, notícias, etc. Estudante precisa aprender a providenciar/pesquisar as referências
Contato com o professor	Muito próximo devido ao tamanho pequeno da turma e disciplina anuais	Mais distante devido ao tamanho grande das turmas e às disciplinas semestrais
Avaliações Provas	Pouco conteúdo para cada prova Trabalhos ajudam na recuperação de notas Conteúdo limitado pela apostila	Muito conteúdo para uma única prova Às vezes, os trabalhos são mais desafiadores do que as provas Conteúdo pode ser até o que o professor falou na aula

Fonte: Elaborado pela autora a partir da literatura e de vídeos [encontrados na internet] gravados por estudantes que transitavam do ensino médio para a educação superior (2017)

Embora estes aspectos sejam familiares a qualquer estudante e professor universitário, seu conjunto representa, para o ingressante, uma enorme seara de novidade que pode gerar insegurança e sentimento de desamparo dificultando a sua adaptação ao ambiente acadêmico.

As maiores mudanças que o estudante recém-ingressado vivencia ao chegar à universidade estão relacionadas à tomada da responsabilidade do processo de aprendizado que antes era centrado na escola e que passa a ser uma responsabilidade dele. Neste momento é ele quem define suas metas de estudo e a maneira como este é feito, passa a ter autonomia em relação a sua aprendizagem e em relação à forma de administrar seu tempo de estudo (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Toda essa independência pode fazer com que o estudante se sinta perdido, desamparado, já que ele tem que lidar com diferentes situações que não correspondem com o conhecimento aprendido anteriormente. O meio acadêmico tem um grau de exigência maior do que aquele com o qual o estudante estava acostumado e os conteúdos das disciplinas são diferenciados e mais densos (PINHO *et al.*, 2015).

Tendo isso em vista, ao tratar deste assunto no âmbito da disciplina, são convidados alguns estudantes de períodos mais avançados para participar das rodas de conversa. Nestas aulas, os ingressantes têm a oportunidade de conversar com os colegas que já vivenciaram as situações que eles estão vivenciando e podem trocar ideias. Geralmente, essa interação tem proporcionado mais segurança aos ingressantes. Evidentemente que essa troca de experiência poderia ocorrer e, ela ocorre, fora da sala de aula. Mas quando ela é mediada pelo professor no contexto de uma disciplina obrigatória, ela envolve todos os ingressantes.

Com relação às diferenças citadas no Quadro 1, entende-se que o estudante ingressante precisa não apenas ter consciência delas, mas também se preparar para enfrentar os desafios

que virão. Sendo assim, um dos temas tratados nesta unidade está relacionado aos hábitos de estudos que contemplam também o ato de ler e o de tomar notas de aulas. Cada estudante tem seus próprios hábitos de estudo e algumas técnicas podem ser eficientes para uns e ineficientes para outros. Isso vai depender, entre outras coisas, da personalidade, dos hábitos e dos costumes que o estudante desenvolveu ao longo da sua trajetória acadêmica. Ainda assim, considera-se relevante trazer esse assunto para a sala de aula levando em conta as diferentes exigências que serão feitas ao estudante na universidade.

Geralmente, o estudante do ensino médio está acostumado a valorizar mais o estudo individual porque o que é principalmente cobrado dele é seu desempenho na prova. Esse desempenho só depende dele. Na universidade isso ainda continua sendo válido, mas a prova individual não é a única estratégia de avaliação utilizada pelos professores podendo haver outras que medem o desempenho do grupo ao qual este estudante participa.

Em um curso de administração, por exemplo, é muito comum a avaliação do desempenho dos estudantes por meio de resumo, resenha, seminário, estudo dirigido, estudo de caso, relatório, projeto, jogos, simulação, entre outras estratégias. Contudo, na maioria das vezes, os professores exigem estes tipos de atividades dos estudantes sem pensar se eles têm ou não conhecimento destes formatos de atividades. É como se fosse natural a todo estudante na educação superior saber desenvolvê-las. Talvez seja, e geralmente é, familiar aos estudantes de períodos mais avançados que vão aprendendo nas várias disciplinas a trabalharem com essas estratégias. Mas o aprendizado pode ser potencializado se os estudantes compreenderem inicialmente o formato de trabalho que está sendo exigido deles. É comum entre os ingressantes o relato de que às vezes o conteúdo não é difícil, mas sim a compreensão do formato de trabalho que é exigido. Muitas vezes eles não sabem a diferença entre resumo e resenha, qual a estrutura de um projeto ou o que é um estudo de caso. Se o professor não passar as orientações e se o estudante não estiver sensível a isso, ele pode ser prejudicado em termos de desempenho e não aproveitar o potencial das várias formas de aprendizado possíveis.

Diante disso, considerou-se essencial proporcionar aos estudantes o contato com as estratégias acima elencadas. Assim, as atividades propostas permitem aos ingressantes trabalhar, além do conteúdo, as diversas modalidades de trabalhos acadêmicos.

A segunda unidade – A profissão do administrador – tem por objetivo compreender as especificidades da profissão do administrador e seu campo de atuação. Para tanto, a unidade foi composta por dois temas: (i) identidade com a profissão e (ii) conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do administrador.

Assim como na primeira unidade, as estratégias didáticas são adotadas levando em conta o objetivo da unidade. Para tratar da profissão do administrador são selecionadas referências científicas e também revistas de negócios que tratem da temática. Esse é o principal desafio na condução da disciplina: desconstruir algumas coisas fantasiosas ditas sobre a profissão na mídia e nas revistas populares de gestão e reforçar a importância de uma formação sólida do administrador. Afinal, “os bons administradores são ‘uma mercadoria rara’” (SOBRAL; PECI, 2013, p. 30). Portanto, essa unidade está focada também em discutir os mitos e as “verdades” sobre a profissão do administrador.

Na sequência, serão utilizadas algumas referências de autores que fizeram uma análise crítica sobre o ensino de administração no Brasil para ajudar a justificar a importância da desconstrução defendida no parágrafo anterior.

Como é ser administrador em uma sociedade cujo padrão comportamental mostrado pela mídia não condiz com a realidade das organizações e nem com o que a sociedade necessita? Perguntas como essa são difíceis de responder e de discutir na sala de aula. A mídia popular de gestão vende ideias fáceis aos estudantes de administração e eles já vem para a universidade com algumas dessas ideias. É comum ao perguntar para os ingressantes porque eles decidiram

cursar administração, ouvir a seguinte resposta: “porque eu quero abrir uma *startup*”. O entendimento do estudante mal informado quanto a esse assunto é o de que qualquer coisa pode “virar” uma *startup*. Não há problema algum em querer abrir uma *startup*! Um bom curso de administração deve proporcionar uma formação sólida e suficiente para dar subsídios ao estudante inclusive empreender. O problema está, algumas vezes de forma explícita e outras de forma implícita, na ideia equivocada de que não precisa estudar para abrir uma empresa.

Costa (2010), ao analisar o discurso disseminado nas revistas de negócios sobre o empreendedor no Brasil evidencia que muitas vezes está presente a ideia de que os grandes empreendedores foram desbravadores que mesmo sem uma educação formal conseguiram obter grande sucesso nos seus negócios. O fato de eles não terem passado pela universidade geralmente é abordado para reforçar e valorizar as suas características pessoais imprimindo a ideia de que um diploma não vale muito coisa nesse cenário.

Nesse sentido, o estudante poderia achar que a universidade está atrapalhando seus planos porque para ele não faz sentido estudar e sim abrir uma empresa. Pode ainda considerar que apenas as suas características pessoais são suficientes para obter sucesso nos negócios. Obviamente, isso pode ocorrer e há exemplos em todo lugar. A dificuldade está no fato de que, ao vender essas ideias fáceis, algumas coisas são silenciadas. Por exemplo, a educação informal dos empreendedores, o seu contexto de socialização e a conjuntura econômica da época e do lugar em que esses negócios foram iniciados, muito provavelmente foram fatores decisivos para o sucesso dos negócios. Esse silêncio ludibria o estudante.

Conforme alertam Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010), esta situação pode ser agravada tendo em vista o tipo específico de literatura descartável, própria do universo da administração que está chegando às salas de aula das universidades. Nessa mesma direção, Paes de Paula (2001, p. 80), também critica que “num ambiente caracterizado, por um lado, pelo vazio de ideias críticas e, por outro, pela demanda de soluções de problemas concretos, livros de receitas e fórmulas encontram terreno fértil”.

Essa literatura que no Brasil inclui publicações como *Exame*, *Você S.A.* e *HSM Management*, entre outras, foi denominada por Wood Jr. e Paes de Paula (2002a; 2002b) de *pop-management*. Para os autores ela pode ter provocado a contaminação de escolas de graduação em administração no Brasil havendo, assim, a inserção de livros populares de gestão também no meio acadêmico.

O problema não está limitado à adoção de “livros de receitas” ou fórmulas prontas. Os resultados da pesquisa de Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010), indicam que os futuros administradores [estudantesⁱⁱ participantes da pesquisa] não conseguiram distinguir se estavam lendo livros de autoajuda, esotéricos ou de *pop-management*. Esse último gênero literário, conforme analisaram Wood Jr. e Paes de Paula (2002a; 2002b), tende a supervalorizar o administrador, o executivo ou o homem de negócios retratando-o como um super-homem, um herói como nos contos infantis sempre evidenciando exemplos de sucesso.

Os professores, por sua vez, pressionados a adequar-se às demandas de um mercado de trabalho que exige produtividade e sintonia com a “indústria do *management*” (PAES DE PAULA, 2001) com o “mundo S/A” acabam incutindo nos alunos o *glamour* do executivo. Ao fazer isso alimentam a imagem do *business man*, do super-homem: executivo rico, poderoso, bem sucedido, família estruturada, realizado e até bonito. A consequência disso é que no final do curso, os alunos se sentem traídos (LOURENÇO, 2013).

Pense em um plano de negócio: quanto conhecimento é necessário para elaborar um bom plano de negócio? Essa elaboração envolve o conhecimento de conteúdos aprendidos em várias disciplinas. Ainda se considerarmos que o empreendedor pode terceirizar essa etapa inicial de criação do negócio, no processo de gestão da futura empresa ele necessitará de outros conhecimentos e habilidades.

Há que se atentar ainda para o fato de que o campo de atuação de um egresso do curso de administração não está limitado aos empreendimentos próprios ou às grandes organizações conforme comumente é disseminado. Por isso, nesta segunda unidade da disciplina, os ingressantes têm a oportunidade de interagir com os administradores que estão atuando profissionalmente.

Essa interação é feita de duas formas. Uma é mediante visita às organizações por meio da qual eles tem a possibilidade de conversar com administradores e observar processos gerenciais. Outra forma são as entrevistas feitas geralmente com seis profissionais que atuam em diferentes organizações: grande empresa, empreendimento próprio, consultoria independente, concursado em organização pública, gestor de organização do terceiro setor e administrador que seguiu a carreira acadêmica. Convém destacar que essa iniciativa conta muito com o apoio dos egressos do curso que participam concedendo entrevistas para narrar suas experiências profissionais e/ou recebendo os estudantes nas empresas que atuam.

Estas entrevistas são feitas na sala de aula em um ambiente informal e descontraído possibilitando aos estudantes conversarem com os administradores, inclusive, tendo a oportunidade de comparar o que a literatura popular de gestão diz a respeito da profissão (tema que já foi previamente debatido no início da segunda unidade) com a concepção de que esses profissionais têm do próprio campo de atuação.

Ao final da segunda unidade espera-se que os estudantes tenham compreendido que uma formação sólida não se consegue com imediatismo. Nesse sentido, não dá para prometer ao estudante um aprendizado rápido. É preciso que ele experimente o curso em sua totalidade e essa totalidade pode proporcionar, inclusive, maturidade ao estudante quanto às suas futuras escolhas dentro da profissão. Por isso, defende-se o argumento de que essas ideias fáceis precisam ser desconstruídas, ou no mínimo relativizadas, no contexto de ensino de administração, inclusive com os ingressantes.

Se levarmos em conta que o papel da universidade não se restringe a formar profissionais para o mercado, mas também formar cidadãos para a sociedade, esse argumento ganha mais força. É nesse sentido que a próxima unidade foi pensada.

A terceira unidade – Universidade, ciência e formação acadêmica – tem por objetivo problematizar com os estudantes uma concepção de universidade que extrapole a dimensão da formação profissional e possibilite a compreensão da pertinência social da universidade. Para tanto, ela é composta pelo seguinte conteúdo programático: formação profissional e cidadania; o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade; oportunidades de formação complementar oferecidas pela universidade; normas da ABNT; leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos.

A leitura que orienta a condução dos dois primeiros itens são os textos de Severino (2007, cap.1) que dá nome à unidade e os de Goergen (2008, 2010). Contudo, para os estudantes podem ser indicadas outras fontes de leitura. No nosso caso, é utilizado o texto de Lourenço (2013) que aborda especificamente os desafios do ensino superior de administração.

Severino (2007) afirma que a educação superior, tal como se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos que são articulados entre si.

O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22).

O autor destaca que ao se propor atingir esses objetivos, a educação superior expressa sua destinação última que é “contribuir para o aprimoramento da vida humana” (SEVERINO, 2007, p. 22-23).

Goergen (2008), por sua vez, apresenta e discute duas dimensões da formação superior – a competência técnica e a consciência ética. No texto de 2010 do mesmo autor, estas dimensões são, respectivamente, tratadas como educação instrumental e formação cidadã. O autor problematiza que, na maioria das vezes, esses dois discursos seguem paralelos e surdos um ao outro, visando ora o bem individual, ora o bem social (GOERGEN, 2010).

O discurso da individualidade se conduz pelo padrão da utilidade e da eficiência tendo como parâmetro a razão estratégica ou instrumental que responde à exigência sistêmica de performatividade. Nesta perspectiva, privilegia-se a competência técnica, ou seja, o conhecimento e as competências centrais ao mundo exigente e competitivo do mercado (GOERGEN, 2010).

De forma oposta, o discurso socializante se orienta pelo ideal altruísta do coletivo e do social articulado pela razão dialético-crítica. E nesta perspectiva, privilegia-se a consciência ética, ou seja, a busca pela recuperação de valores sociais e comunitários como condição de uma sociedade justa e democrática (GOERGEN, 2010).

A educação superior tem como tarefa fazer a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidade de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho. Não resta dúvida de que a educação precisa preparar para o trabalho. Seria irresponsabilidade e ingenuidade propor uma educação que ignorasse os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego. Entretanto, por mais justificadas que sejam as críticas em relação à essa incumbência, dificilmente as IES poderão declinar dela. De outra parte, tal encargo não pode desconsiderar as dimensões ético-políticas do ser humano uma vez que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não apenas profissionalmente competentes, mas também que tenham apurado sentido ético e responsabilidade social. Sendo assim, a universidade deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis (GOERGEN, 2008; 2013).

Goergen (2010, p. 62) defende fortemente o argumento de que o equilíbrio entre essas duas dimensões da formação – a competência técnica e a consciência ética – representa o critério definidor de uma educação socialmente relevante uma vez essas perspectivas se pressupõem mutuamente na medida em que representam duas dimensões constituintes do ser humano.

é no contexto dessa ambivalência discursiva e prática que pode (...) e deve ser colocada a questão da pertinência social da universidade, uma vez que é exatamente na correlação dessas duas perspectivas contingentes e contraditórias que se abre o espaço de uma relação pertinente e realista entre universidade e sociedade (GOERGEN, 2010, p.62).

O tratamento desta temática é fundamental no contexto contemporâneo. Conforme alerta Goergen (2010, p. 72), “se perguntássemos aos jovens o que esperam de sua formação universitária ou, em outros termos, qual o sentido social que justifica sua integração social, teríamos como provável resposta que eles se integram por questões técnicas, monetárias ou de sobrevivência e não em função da cidadania, da ética ou da política”.

A consequência disso é que muitas vezes, “os grandes temas que preocupam a humanidade encontram-se muitas vezes presentes nas cantinas e cafeterias, mas permanecem ausentes dos laboratórios, dos gabinetes de estudo e das salas de aula” (GOERGEN, 2010, p. 66). E se levarmos em conta o contexto específico do ensino de administração, poderíamos como fez Lourenço (2013), enumerar uma série de problemas (excesso de lixo, consumismo, obesidade, degradação ambiental, desumanização das condições de trabalho, desigualdade social) direta ou indiretamente relacionados com a atuação dos profissionais nas organizações.

O administrador ou qualquer outro profissional que assuma uma posição de decisão na organização tem em suas mãos a possibilidade de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, proporcionar salários dignos, entre outros aspectos favoráveis. Ao mesmo

tempo, ele pode trabalhar para incentivar o consumo infantil ou a para a promoção de alimentos nocivos à saúde, por exemplo. Tomar uma ou outra decisão é escolha dele, mas a formação que recebeu durante sua vida acadêmica, embora não seja a única, será sempre uma influência na hora desta escolha (LOURENÇO, 2013).

Obviamente, não serão as universidades que hão de transformar o mundo. No entanto, conforme expôs Goergen (2008), essa difícil tarefa exige o empenho especial daquelas instâncias que desfrutam de condições privilegiadas de intervenção nos rumos da sociedade. Assim, a educação superior pode e deve contribuir para construir novas utopias sociais e humanas, pontos de referência de onde se possa articular o mundo e encontrar respostas aos anseios de eticidade, civilidade, respeito e convivialidade cada vez mais urgentes num mundo reduzido ao fato, ao uso, ao proveito, ao econômico (GOERGEN, 2013).

Em suma, os textos de Goergen (2008, 2010, 2013) tem o potencial de contribuir para o alcance do objetivo da terceira unidade da disciplina que ora é relatada especialmente por trazer a dimensão da cidadania que parece, a meu ver, estar ficando em segundo plano no processo educacional.

“Cidadania, na verdade, lembra o direito e capacidade de participar da *cives*, ou seja, da sociedade política. Do ponto de vista da educação, significa a formação do sujeito autônomo que, embora participante ativo da vida social e econômica, sabe preservar a distância e a capacidade de julgar a partir de critérios referenciados no seu sentido humano. (...) Por isso, os estudantes precisam aprender a serem seres sociais sem se tornarem reféns da lógica sistêmica; precisam desenvolver consciência crítica para reconhecer e problematizar os sentidos unívocos do real; precisam, enfim, saber formular juízos independentes e autônomos sobre a realidade social, política e econômica na qual deverão inserir-se e realizar-se como seres humanos” (GOERGEN, 2010, p. 72-73).

Nessa discussão sobre a pertinência social da universidade é preciso atentar que o espaço da sala de aula não é a única instância de formação do estudante na educação superior. Severino (2007) entende que para dar conta do compromisso de formar profissionais, cientistas e consciência político-social por parte dos estudantes, a Universidade desenvolve atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Estas atividades são familiares aos professores e a outros atores no contexto universitário, mas nem sempre é para o estudante ingressante que está acostumado a um processo de ensino-aprendizagem baseado, na maioria das vezes, apenas nas atividades de ensino.

Pensando nisso, o conteúdo programático da terceira unidade contempla a discussão sobre a importância do ensino, da pesquisa e da extensão na formação acadêmica. No tratamento desta temática, aproveita-se para apresentar aos estudantes as diversas instâncias de formação oferecidas pela universidade o que inclui as atividades extracurriculares.

Tendo em vista o segundo objetivo da educação superior defendido por Severino (2007) que é formar cientistas, procura-se também inserir o estudante no universo da pesquisa científica. Por exemplo, o estudante egresso do ensino médio não está habituado à leitura de textos científicos e ao se deparar com eles quando chega à universidade, a sensação de estranhamento pode dificultar o processo de aprendizagem. Para amenizar esse estranhamento, são feitas oficinas sobre ABNT e sobre leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos.

Conforme pode ser observado na descrição feita sobre essa unidade da disciplina IAP, a proposta de trabalho contempla desde uma concepção filosófica sobre a pertinência social da universidade até questões mais práticas sobre normas da ANBT.

5 Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo relatar uma das iniciativas de apoio aos ingressantes dos cursos de graduação adotadas por uma IFES mineira. Mais especificamente, tratou-se de um relato de experiência feito pela professora que ministra a disciplina Introdução Acadêmica e Profissional oferecida no curso de administração.

Conforme foi discutido no âmbito deste trabalho, a transição do ensino médio para a educação superior é uma fase de descobertas e intensas vivências por parte dos estudantes. Esta fase impõe desafios que podem gerar alguns conflitos que se não forem bem resolvidos poderão levar o estudante à evasão.

Tendo em vista a diversidade de desafios que permeiam o processo de transição e a variedade de fatores que conduzem o estudante à evasão, a IES não tem, obviamente, controle sobre todos eles. Contudo, no que se refere ao domínio acadêmico, algumas iniciativas podem ser tomadas para orientar a vida acadêmica especialmente dos ingressantes para auxiliá-los no enfrentamento dos desafios impostos pela fase de transição. Entre as diversas iniciativas, uma disciplina que proporcione aos ingressantes o conhecimento e a compreensão do cotidiano da universidade e as especificidades da profissão escolhida por eles, tem o potencial de contribuir para a qualidade do processo de adaptação e para o desenvolvimento da identidade com o curso escolhido.

Foi com esse intuito que a disciplina IAP foi criada e é oferecida aos ingressantes do curso de administração. Somada às outras iniciativas relatadas no início da quarta seção deste trabalho, essa disciplina procura tratar não dos conteúdos específicos do curso, mas sim de temas pertinentes à vida acadêmica e à profissão do administrador. Assim sendo, acredita-se que ela contribua com a adaptação dos estudantes no que se refere ao domínio acadêmico e vocacional.

O entendimento é o de que quando o estudante recebe apoio no início do curso, consegue interagir bem com os colegas e professores, se identifica com o curso escolhido, consegue entender o seu futuro campo de atuação profissional, ele tende a valorizar mais o curso e a permanecer no mesmo.

Além disso, o estudante chega na universidade, na maioria das vezes, tendo em mente apenas a dimensão profissional da formação, ou seja, ele está em busca da aquisição de uma profissão, de um diploma. Contudo, a dimensão da formação cidadã não deve ser colocada de lado. Trabalhar essa dimensão não é, obviamente, tarefa de apenas uma disciplina, é um esforço institucional que pode ser feito por meio de muitas outras iniciativas.

Em termos institucionais há que se ressaltar ainda que, na fase inicial da mudança do NFC para o NIFD, o programa de mentoria foi um grande aliado dos docentes que ministravam as disciplinas (como essa aqui relatada) nos períodos iniciais dos cursos uma vez que duas aulas semanais é tempo insuficiente para tratar o que foi apresentado aqui de forma qualitativa. No entanto, a interrupção no programa comprometeu em demasia a efetividade de muitas das ações planejadas. No presente momento, um novo estudo está sendo feito por uma comissão criada na IES para propor um novo programa de mentoria.

No que diz respeito especificamente ao curso de administração, a ideia inicial é desenvolver um programa de mentoria que trabalhe em três dimensões: (i) acolhimento ao ingressante auxiliando-o na transição do ensino médio para a educação superior e na adaptação ao contexto universitário, (ii) acompanhamento do estudante durante o processo de formação para ajudar na criação da identidade com o curso e com a profissão, e (iii) acompanhamento dos egressos. Nessa perspectiva, além de o programa de mentoria contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem tem o potencial também de desenvolver pesquisas tanto com os estudantes do curso quanto com os egressos.

Conforme expuseram Figuera e Torrado (2000 citado por Fagundes, 2012) a adaptação a um novo contexto educativo depende da compreensão das normas explícitas e/ou implícitas que permeiam este contexto. Nessa direção, o apoio dos estudantes de períodos mais avançados é essencial aos ingressantes, o que ocorre na mentoria.

Por fim, o incômodo que instigou o desenvolvimento deste trabalho ainda permanece: a qualidade do processo de transição do ensino média para a educação superior pode contribuir para diminuir a evasão nos períodos iniciais do curso? Nesta direção, é lançada a sugestão para

que as IES, além de implementarem iniciativas com esse objetivo, procurem também fazer o acompanhamento dos estudantes ao longo da sua trajetória acadêmica para mensurar os resultados das iniciativas implementadas. No nosso caso, isso ainda não foi possível.

Referências

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia**, Braga, v. XIV, n. 2, p. 189-208, 2000.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de Alunos Evadidos sobre o abandono do Curso Superior. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v.14, n.1, Jan./Abr. 2009.

CARVALHO, J. L. F.; CARVALHO, F. A. A.; BEZERRA, C. O monge, o executivo e o estudante ludibriado: uma análise empírica sobre leitura eficaz entre alunos de administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, p. 535-549. Set. 2010.

COSTA, A. S. M. Convergências, divergências e silêncios: o discurso contemporâneo sobre o empreendedorismo nas empresas juniores e na mídia de negócios. **Tese de Doutorado**. FGV, Rio de Janeiro, 2010.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

CUNHA, A. de M.; TUNES, E.; SILVA R. R. da. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília: A Interpretação do Aluno Evadido. **Quim. Nova**, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da *et al.* Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v.9, n.2, art. 1, p. 124-142, Abr./Jun. 2015.

FAGUNDES, C. V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.1, p. 62-73, Jul. 2012.

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

GOERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, Nov. 2008.

_____. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, Maio/Ago. 2010.

_____. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, Mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016**: principais resultados. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 08 Abr. 2018.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. S. A. Evasão no Curso de Graduação em Administração: Elaboração de Diagnóstico e Proposição de Ações. **ANGRAD**: Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.angrad.org.br>>. Acesso em: 15 Set. 2016.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, Set./Dez. 2012.

LOURENÇO, C. D. da S. Formação ou instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Ed. Especial ANPAD, v. 12, n. 3, p. 81-120, 2013.

MAZZETTO, S. E; BRAVO, C. C; CARNEIRO, S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v. 25, n.6, p. 1204-1210, 2002.

MELLO, S. T. P. de; SANTOS, E. G. dos. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma Universidade Pública no Sul do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, Documento, v. 41, n. 3, p. 77-81, Jul./Set. 2001.

PINHO, Ana Paula Moreno *et al.* A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, V. 6, n. 1, p. 33-47, Jan./Jun. 2015.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista *et al.* Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. **Cadernos do Ensino Superior**. Instituto Politécnico de Leiria: Leiria, 2005a. 160p. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/55>. Acesso em: 12 Nov. 2014.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista *et al.* Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. **Psicologia e Educação**. v. IV, n.1, p. 7-21, Dez. 2005b. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/55>. Acesso em: 20 Dez. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eder Cesar *et al.* A evasão no curso de administração na perspectiva do evadido. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27. 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: ANGRAD, 2016.

SILVA FILHO, Roberto L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, Set./Dez., 2007.

SILVA, G. P. da. Análise de Evasão no Ensino Superior: uma Proposta de Diagnóstico de seus Determinantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, Jul. 2013.

SOBRAL, F.; PECI, A. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Pearson, 2013.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a Evasão de Alunos? Ações Estratégicas e Resultados Táticos para Instituições de Ensino Superior. **Avaliação**, Campinas, v.19, n.1, p. 89-110, Mar. 2014.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. *Pop-management: pesquisa sobre as revistas populares de gestão no Brasil*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, SALVADOR. **Anais...** SALVADOR: ANPAD, 2002a.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. *Pop-management: contos de paixão, lucro e poder*. **Organização & Sociedade**, v. 9, n. 24, p. 39-51, Maio/Ago. 2002b.

ⁱ Alguns destes temas (ABNT; modalidades de trabalho acadêmico; conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do administrador) apesar de estarem inseridos em uma unidade específica do conteúdo programático da disciplina, são tratados durante todo o semestre letivo. Por exemplo, ao desenvolverem um seminário (que é considerado uma das modalidades de trabalho acadêmico), os estudantes não apenas adquirem conhecimento sobre um assunto específico, mas também desenvolvem habilidades de comunicação falada, trabalho em equipe, argumentação, etc.)

ⁱⁱ Alunos de uma das maiores universidades federais do país que obteve por repetidas vezes uma posição de destaque nas avaliações do extinto Exame Nacional de Cursos do Ministério da Educação (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010).