

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

LIZIANE FAGUNDES VIEIRA

**EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS EM MUNDOS PARALELOS: UM ESTUDO
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO NA
TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Porto Alegre

2017

LIZIANE FAGUNDES VIEIRA

**EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS EM MUNDOS PARALELOS: UM ESTUDO
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO NA
TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2017

V657e Vieira, Liziane Fagundes

Experiências Significativas em Mundos Paralelos: Um Estudo Sobre a Participação do Estudante de Administração na Trajetória Formativa/ Liziane Fagundes Vieira – 2017.

129f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2017.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha.”

1. Participação. 2. Trajetória Formativa. 3. Experiência significativa. Estudante de Administração. I. Título.

CDU 37.013

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Fernando Scheid - CRB 10/1909

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

LIZIANE FAGUNDES VIEIRA

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS EM MUNDOS PARALELOS: UM ESTUDO
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO NA
TRAJETÓRIA FORMATIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Profa. Dra. Marta Quintanilha Gomes (UFCSPA)

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Dedico esta jornada aos meus Pais: Dejalma Nunes Vieira ou “Nena Barulho”, como gostava de ser chamado, (in memoriam) e Alda Fagundes Vieira. Meus primeiros mestres na vida, que me ensinaram muitas coisas, dentre elas a caminhar, a ter fé e a amar.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são muitos; para chegar até aqui muitos participaram da minha caminhada. Primeiramente agradeço a Deus: Mestre divino de todas as horas; ao meu amado filho, Luca Gabriel, que agradeço o amor, a alegria e a arte que colorem os meus dias. A todos os meus irmãos de sangue e espírito, *em especial a João Ismael, a Adriana, a Clara Regina (in memoriam)*, a Fátima, aos meus sobrinhos e sobrinhas, e afilhados e afilhadas, presenças constantes na minha vida. Enfim, a minha grande e amada família Fagundes, pela união e empolgação. Aos meus amigos, pelo apoio e companheirismo que mantiveram palavras de incentivo e cuidado. Um agradecimento especial à professora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, que me orientou com sabedoria e energia nos rumos desta pesquisa. Agradeço a banca de qualificação com suas ricas contribuições. Aos colegas “jacarés” e professores do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, sempre tão generosos e amigos. Enfim, muito obrigada.

“Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos”. (BORDENAVE, 1992, P.17).

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória realizada com estudantes do Curso de Graduação de Bacharelado de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que teve como objetivo analisar a experiência de participação do estudante de graduação na sua trajetória formativa. Os autores Bordenave (1992), Buber (1979), Cunha (2001; 2006a; 2006b; 2006c; 2012), Dubar (1998); Gil Villa (1995), Groppo (2006), Larossa (2002), Masseto (1994), Souza Santos (2013), Rocha (2011) e Josso (2004) embasaram este estudo. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada e, como apoio, a análise documental. Os autores que contribuíram com a metodologia foram Gil (2010) e Minayo (2013). Quanto ao questionário, a amostra foi composta por 53 participantes e nas entrevistas semiestruturadas a amostra foi de 12 participantes. Destes, um participante também era representante do Centro Acadêmico da Escola de Administração, e um não estudante, representante da Comissão de Graduação. O tratamento dos dados deu-se pela análise de conteúdo, com base nos estudos de Bardin (1995) e de Moraes (1999). Assim, foi possível encontrar possíveis respostas para a questão de pesquisa, *como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico contribui para a sua trajetória formativa*. O resultado do estudo indicou que, para o participante, as experiências de participação podem ocorrer em diferentes espaços ou mundos paralelos, e que apesar de limitações à participação, as experiências são consideradas como um valor que enriquece a formação, inspirando a proposta de intervenção, que foi a de fomentar a participação dos sujeitos da educação na comunidade acadêmica através do encontro e da construção coletiva.

Palavras-chave: Participação; Trajetória Formativa; Experiência Significativa; Estudante de Administração.

ABSTRACT

This study is the result of an explorative qualitative research made with undergraduate students of the management course of UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul). The objective was to analyze the experience of the participation of the student in his/her educative formation. The authors Bordenave (1992), Buber (1979), Cunha (2001; 2006a; 2006b; 2006c; 2012), Dubar (1998); Gil Villa (1995), Groppo (2006), Larossa (2002), Masseto (1994), Souza Santos (2013), Rocha (2011) e Josso (2004) were used to support this study. Regarding to the methodological procedures, we used the questionnaire and the semi-structured interview, also, as another support, the document analysis. The authors that contributed for the methodology were Gil (2010) and Minayo (2013). In questionnaire, the sample was composed of 53 participants. For the interview, 12 participants formed the sample, one being a representative from the Academic center of the Management school, and another one being a non-student that represented the Graduation committee. The data were analyzed by its content, based on the studies of Bardin (1995) and Moraes (1999). Therefore, it was possible to find answers to the research question that was *“how does the experience of participation of the student in the management course, in the academic space, contribute for the student’s educative formation.”* The result of the study indicates that, for the participants, the experiences of participation can occur in different spaces or parallel environments, and that, despite the limitations to the participation, the experiences are considered with a value that enriches the educative formation. This inspires the intervention proposal of fomenting the participation of the subjects in the academic community through the encounter and collective construction.

Key Words: Participation; Formative Trajectory; Meaningful Experience; Management Student.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos selecionados como “E” na base de dados SCIELO.....	39
Quadro 2: Artigos selecionados como “E” no Portal de Periódicos da Capes.....	40
Quadro 3: Artigos selecionados como “EP”.....	41
Quadro 4: Artigos selecionados como “PTF”	44
Quadro 5: Quadro operativo da pesquisa.....	51
Quadro 6: Categorias de análise.....	63
Quadro 7: Participante no questionário	64
Quadro 9: Participantes nas entrevistas.....	66
Quadro 10: Participantes por idade na entrevista.....	74
Quadro 11: Organização extraclasse.....	78
Quadro 12: Ações propositivas.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação dos artigos da temática “aluno/estudante” na base SciELO	34
Tabela 2 – Classificação dos artigos da temática “aluno/estudante” no Portal de Periódicos da Capes	36
Tabela 3 – Participantes por semestre no questionário	63
Tabela 4 – Tipo de ocupação no questionário.....	66
Tabela 5 – Participantes por semestre nas entrevistas	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participantes por gênero no questionário.....	67
Gráfico 2: Participantes por semestre no questionário.....	69
Gráfico 3: Turno no qual o participante do questionário estuda.....	70
Gráfico 4: Tipo de ocupação no questionário.....	71
Gráfico 6: participantes por semestre nas entrevistas.....	75
Gráfico 7: Turno que o participante da entrevista estuda.....	76
Gráfico 8: Tipo de ocupação do participante na entrevista.....	77

LISTA DE SIGLAS

AAEA	Associação Atlética da Escola de Administração da UFRGS
AISEEC	Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales
AI-5	Ato Institucional Número 5
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CRA-RS	Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul
EA	Escola de Administração
EES	Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 ENSINO SUPERIOR, AUTORES, TEORIAS E ARTE	24
2.1 O Ensino Superior	24
2.2 Participação	31
2.2.1 Experiência de Participação	32
2.2.2 Participação na Gestão	34
2.3 O Estudante do Ensino Superior e Sua Trajetória de Formação	36
2.4 O Estado da Arte	38
3 O MAPA: PROCEDIMENTO PARA A VIAGEM.....	50
3.1 O Território: Lócus da Pesquisa	52
3.1.1 Escola de Administração (EA).....	52
3.1.2 O Curso de Graduação - Bacharelado de Administração.....	54
3.2. Instrumentos Para a Viagem	55
3.3 A Jornada: em Busca de Dados.....	57
3.3.1 Ética: Contrato e Compromisso.....	57
3.3.2 Tempo de Colheita	57
4 ANÁLISE E RESULTADOS.....	61
4.1 Hora de Garimpar: Organização e Classificação dos Dados	62
4.2 Os Habitantes da Pesquisa	63
4.2.1 Participantes do Questionário	64
4.2.2 Participantes da Entrevista.....	72
4.3 Trajetória: A História de Cada Um	79
4.3.1 Incertezas e Escolhas	80
4.3.2 Encontros e Desencontros	81
4.4 Participação em Diferentes Mundos.....	83
4.4.1 Significados e Limitações	84
4.4.1 O Mundo da Sala de Aula	88
4.4.2 O Mundo Extraclasse	91
4.4.3 O Mundo da Gestão	93
4.5 Gestão: Diálogos, Apostas e Representatividade.....	95
4.5.1 Diálogos Com a Gestão do Curso.....	95
4.5.2 Representatividade	99

4.5.3 O Estudante no Papel da Gestão.....	106
4.6 Proposta de Intervenção: Discutindo a Participação e Seus Significados	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	125
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO.....	126
ANEXO A - ENVIO DO QUESTIONÁRIO – COMGRAD.....	128
ANEXO B – CONFIRMAÇÃO DE ENVIO - COMGRAD.....	130

1 INTRODUÇÃO

Em Larossa (2002, p.20-28), é preciso um ato de interrupção para que algo nos toque. Nas palavras do autor, “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]”. Como aconteceu comigo, pois ao realizar este estudo precisei, por diversas vezes, interromper, respirar e suspender opiniões. Assim, neste mundo dos sentidos, algo me aconteceu, me tocou, e assim comecei a escrever.

A minha vinculação com o tema de pesquisa, que tratou da *experiência de participação do estudante de graduação na trajetória formativa*, começa pela escolha do curso de Administração e pelos caminhos que percorri. Vim de uma numerosa e afetiva família, sendo a primeira a ingressar na universidade. Isto aconteceu em 1985, aos 17 anos. A jornada diária entre o trabalho durante o dia e o ensino noturno foi acompanhada de longos trajetos de ônibus. Aliás, uma condição comum a estudantes trabalhadores no nosso país.

Ao lembrar o primeiro dia no curso de Administração, ainda sinto a mesma emoção, pois a universidade, a sala, o professor, os colegas, o trote ainda estão presentes na memória. Apesar disso, nem tudo foi fácil, pois tinha dificuldades de distância, de tempo e de disponibilidade financeira. Mesmo assim, um curso universitário fazia sentido pra minha vida e eu estava feliz por estar ali.

Referente a estas dificuldades, o tempo era o maior inimigo. Como trabalhadora diurna, os horários para os estudos e os trabalhos acadêmicos eram restritos. Por isso, muitas vezes era no ônibus que lia; eram quatro trajetos realizados por dia. Outros momentos de estudo aconteciam nos intervalos entre os períodos de aula. Logo foi preciso organizar-me no tempo e no espaço, enfrentar as limitações de morar longe da universidade e de precisar trabalhar.

Se, por um lado, as limitações poderiam me desmotivar, por outro a inspiração me fazia tocar em frente. Penso na importância de se ter inspiradores na jornada. Neste sentido, quem teve um papel significativo foi um professor da disciplina de *marketing*. As aulas eram motivadoras, intercaladas com atividades práticas, trocas entre os colegas e articulação com o conteúdo com muita coerência nas propostas conduzidas pelo mestre. Afinal, é bom aprender. Na verdade, a

disciplina motivou meu ingresso na pós-graduação, na qual o mesmo professor também era coordenador.

Durante a especialização tive a primeira proposta de trabalho como gestora. Entretanto, tive medo de assumir tamanha responsabilidade, tanto que procurei orientação do coordenador da pós-graduação que me incentivou a aceitar, enfatizando a importância de enfrentarmos as oportunidades e aplicar nossos conhecimentos. Assim, a aproximação e o relacionamento interpessoal com o professor foram fundamentais nas minhas decisões na profissão.

Quanto à prática da gestão, fui aprender no mundo do trabalho, depois de formada, pois, na universidade da década de 80, eram raras as atividades práticas. No entanto, no mundo do trabalho, a primeira lição como profissional que aprendi foi quanto à necessidade de estabelecer relacionamentos e comunicação dentro de uma cultura organizacional. Neste sentido, era preciso considerar as interfaces com as demais áreas na empresa e com clientes. Assim, a prática foi se estabelecendo no dia a dia da profissão.

Compreendo a necessidade de esclarecer que algumas instituições pelas quais passei não se constituíam em organizações de educação formal. Atuei por quase 15 anos com o diagnóstico de necessidades de capacitação em empresas, conhecendo seus públicos, criando propostas de metodologia e indicando os professores em suas respectivas áreas de formação. Sempre atenta à cultura e aos valores de cada empresa, como também ao perfil dos participantes. Nesta atividade, a preocupação sempre foi com o método e com a co-criação de atividades que atendessem aos objetivos de cada proposta de desenvolvimento. Estou constantemente neste lugar, porém agora com novos olhares; dedico parte do meu tempo a essa atividade, que me encanta.

Ao longo da trajetória, vou avançando na qualificação do meu conhecimento. Neste momento, a escolha do mestrado em Gestão Educacional, como continuidade em uma formação transversal, na qual sigo nas minhas transformações, é um aspecto relevante. Assim, a formação é como um antídoto para o não envelhecimento da alma e da mente e segue me constituindo.

A inspiração e a inquietude se misturam e justificam esta pesquisa, que está situada na área da pedagogia universitária e que tem como título *Experiências significativas em mundos paralelos: um estudo sobre a participação do estudante de Administração na trajetória formativa*. Assim, as conexões foram se estabelecendo,

e aos poucos foi emergindo este tema que trata da participação do estudante de Administração na trajetória formativa. Portanto, minha busca é sobre a *participação* como ato pedagógico na trajetória formativa do estudante de graduação.

Num breve recorte, alguns fatos da história relativos ao movimento estudantil levaram as primeiras reflexões sobre a participação do estudante no contexto político e social. Conforme Groppo (2006), pode-se perceber que a participação do estudante na universidade era um tema presente nas transformações sociais que datam da era medieval, passando pela idade moderna até os dias atuais. Nestes, o estudante universitário conquistou espaços de protagonismo nos embates vividos frente à sede de autonomia e de mudanças de cada época.

Um marco significativo é os movimentos estudantis dos anos 60 que se iniciaram na França e se espalharam pelo mundo. O movimento uniu propósitos de estudantes universitários e trabalhadores que lutavam por seus direitos. A resistência estudantil, segundo Groppo (2006, p.39), na década de 60, referia-se a contrariedade pela reforma universitária que valorizava dois modelos de ensino: um burocrático-acadêmico e outro tecnocrático, levando jovens a reagir e a lutar “pela autogestão” da universidade. Assim, diante da despolitização imposta por estes dois modelos surge o movimentos na década de 60. Logo, uma referência de participação do estudante do ensino superior na história de lutas pela democracia.

No Brasil, em 1964, o cenário é marcado pelo autoritarismo da ditadura e do movimento de resistência estudantil, nas ações da UNE, que possuía legitimidade para representar os estudantes nacionalmente.

O movimento do maio de 1968 começou pelo estudante e evoluiu para uma greve geral nacional, que incluía trabalhadores e operários no Brasil. Estabelecendo, diante da crise na universidade, uma verdadeira solidariedade entre intelectuais da época e o proletariado na busca de autonomia e na resistência às reformas não inclusivas propostas à universidade pública.

No Brasil dos anos 80, o jovem, com sua natural inquietude, foi às ruas, pintou a cara e participou de uma das maiores expressões de democracia do Brasil, as “Diretas Já”. Neste sentido, o comum entre os movimentos dos anos 60 e dos anos 80 estava no engajamento de jovens na luta por um propósito compartilhado.

A propósito, segundo Rocha (2011, p. 55), apesar da fase da juventude sempre ter existido, o reconhecimento desta fase da vida pela sociedade foi legitimada somente no século XX, podendo ser considerado, portanto, recente.

Em Gil Villa (1995), a participação é condição para o exercício da democracia. O autor enfatiza que a participação se dá em diferentes contextos. Então, após conhecer um pouco do engajamento do estudante nas propostas preconizadas nos movimentos estudantis, a curiosidade se alargou, buscando saber quais outras formas de participação o jovem estudante vivenciava na trajetória formativa.

A busca levou à expressão “experiência significativa”, que segundo Cunha (2006a) é aquela na qual o estudante atribui um sentido para sua aprendizagem, que se aproximava do pensamento de Larossa (2002) sobre o que faz sentido, como algo que gera um valor interno e toca uma pessoa. Portanto, compreender a experiência de participação e o que faz sentido para o estudante, passaram a ser relevantes para o estudo.

Assim, o estudo busca respostas para a seguinte questão de pesquisa: *como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico, contribui para a sua trajetória formativa?* A fim de alcançar o objetivo geral, que é analisar a experiência de participação do estudante de graduação na sua trajetória formativa.

No intuito de atender ao objetivo geral foram elaborados três objetivos específicos. São eles: *a) conhecer as experiências do estudante do curso de graduação de Administração nos espaços acadêmicos; b) compreender a experiência de participação que o estudante considera relevante para a sua formação; e c) analisar como o estudante percebe a sua participação na gestão do curso de graduação de Administração. Logo, trabalhou-se no sentido de encontrar possíveis respostas que respondessem a questão de pesquisa: Como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico, contribui para a sua trajetória formativa?*

Diante das pretensões do estudo, foi definida a metodologia, uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, que utilizou o levantamento de dados a fim de embasar o objeto de estudo. Conforme Gil (2010, p.27) a pesquisa do tipo exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade [...]” com a questão a ser pesquisada, tornando-a mais explícita. Outra característica, apontada pelo autor é a possibilidade de flexibilização deste tipo de pesquisa, porque o pesquisador, provavelmente, ainda não tendo clareza do que vai encontrar vai delineando o estudo ao longo das descobertas na caminhada. Assim, esta pesquisa foi se constituindo.

Ao longo do estudo foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Na primeira etapa, foi utilizado o questionário e na segunda etapa as entrevistas.

Quanto ao questionário, o instrumento foi elaborado e enviado aos participantes, por meio eletrônico, com o uso da ferramenta *google forms*. De acordo com a confirmação da COMGRAD, conforme o Anexo B, foi realizado o envio para 1800 estudantes do Curso de Graduação Bacharelado em Administração da UFRGS, retornando, deste total, 53 respondentes.

A etapa da entrevista semiestruturada foi realizada, presencialmente, com 12 participantes. Além destes instrumentos, foi utilizada a pesquisa documental para a análise dos documentos institucionais, como o Projeto de desenvolvimento institucional (PDI), visto em PDI (2006) e o Projeto pedagógico do Curso (PPC), visto em PPC (2009), complementando. O método de análise de conteúdo, segundo Bardin (1995) e Moraes (1999), foi utilizado para a análise dos resultados da pesquisa.

O trabalho foi organizado em cinco seções, facilitando o entendimento da forma como foi conduzido.

A seção um trouxe a introdução, que é marcada pela trajetória formativa da autora e como esta se vincula ao tema de pesquisa. O capítulo evoluiu para a justificativa, elencando eventos que marcaram a participação do estudante universitário nos movimentos estudantis, o entendimento de participação, de experiência significativa e do sentido da participação para o estudante de graduação na trajetória formativa. Ao final da seção, constam a questão de pesquisa, o objetivo geral da pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados, assim como, os objetivos específicos. Desta forma, a seção um apresentou a pesquisa.

Na seção dois, encontra-se o referencial teórico, vinculado ao tema de investigação e o estado da arte nos últimos 10 anos.

A seção três indica a metodologia e os instrumentos utilizados no estudo de forma detalhada. Além disso, encontra-se o lócus da pesquisa, a coleta de dados e os encaminhamentos éticos necessários a pesquisa com seres humanos.

Na seção quatro constam as análises de conteúdo, que permitiram chegar aos resultados da pesquisa e a proposta de intervenção a fim de fomentar a participação nos espaços acadêmicos.

A seção cinco tece as considerações finais do estudo. Neste sentido, são destacados os achados da pesquisa, as limitações, a proposta de continuidade para futuras investigações e a proposta de intervenção.

2 ENSINO SUPERIOR, AUTORES, TEORIAS E ARTE

O contexto do ensino superior, mais especificamente da universidade pública no Brasil, foi importante alicerce para a pesquisa e para a compreensão da autora, que não teve na sua bagagem formativa de origem este conhecimento. Aliás, conhecer a história da educação no Brasil deveria ser dever de todo cidadão e principalmente de todo profissional que pretende ser professor.

Além do contexto da educação superior, foi preciso ingressar nos conceitos e teorias de autores a respeito da experiência de participação do estudante de graduação na trajetória formativa. Logo, parte-se do diálogo com Bordenave (1992), Buber (1979), Cunha (2001, 2006a, 2006b, 2006c, 2012), Gil Villa (1995), Ghiraldelli Jr (1990), Groppo (2006), Santos (2013), Rocha (2011), Josso (2004), dentre outros.

Ao final desta seção foi apresentado o estado da arte, apontando o status do tema pesquisado nos cenários nacional e internacional nos últimos 10 anos.

2.1 O Ensino Superior

Quanto ao ensino superior, segundo Cunha (2012), este teve sua origem no colonialismo, no início do século XIX, com a vinda da família real para o Brasil, seguindo o modelo francês, da era de Napoleão e inspirado na Universidade Portuguesa. O modelo se caracterizava pela estrutura de faculdades isoladas, constituídas num ensino restrito; participavam os estudantes da elite da época. Segundo a Autora, o primeiro curso superior no Brasil foi o de Medicina em 1808, que se instalou na Bahia, seguindo-se dos cursos de Engenharia e de Direito. Assim, o ensino superior, mesmo que limitado a poucos, começava a dar os primeiros passos, contribuindo com a organização da universidade brasileira.

Embora se caminhasse para a organização da universidade havia um cenário de lutas e causas legítimas pela democratização da universidade. Nestes cenários estavam os estudantes, que se expressavam nos movimentos de resistência. Em Groppo (2006), estes movimentos aconteceram da sociedade medieval para a era renascentista, quando surgem na Europa movimentos de estudantes e professores pelos direitos ao trabalho intelectual independente, à autonomia administrativa e ao foro privilegiado de seus membros. Assim, os movimentos da comunidade intelectual reuniam estudantes que participavam em razão de propósitos comuns.

Nos próximos parágrafos, foi realizado um apanhado do regime universitário no Brasil, segundo o filósofo e educador Ghiraldelli Junior¹ (1990).

Segundo Ghiraldelli Junior, o regime universitário no Brasil é instituído no período republicano, na era Vargas. Neste período, é criado o Conselho Nacional de Educação pelos decretos 19.850 (11/04/1931) e 19.851 (11/04/1931), que regulamentavam o ensino superior no Brasil. Segundo o autor, o convite para discutir o sentido pedagógico do golpe de 1930, foi proposto por Vargas e pelo Ministro Francisco Campos, que convocou os educadores. Os encontros aconteciam nas Conferências Nacionais de Educação, nas quais se promoviam debates entre educadores e jovens intelectuais, que parecia mais uma estratégia do que uma preocupação com a participação e os caminhos da educação. Inclusive, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e considerado um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira, foi assinado por alguns desses jovens, demonstrando a participação da juventude com os embates políticos da época.

Mesmo com algum espaço de participação e diálogo, a modernização do país com a industrialização, no período pós-guerra, começava a solicitar do sistema público de ensino a qualificação de mão de obra que atendesse as demandas da “modernidade”, a qual a universidade se recusava a validar, criando resistências por parte da universidade e, frente a isto, lacunas na criação de outros sistemas de ensino (GHIRALDELLI, 1990), (SOUZA SANTOS, 2013).

Nasce então, segundo Ghiraldelli (1990), em paralelo à rede pública, um sistema de ensino profissionalizante, que ocorre nos anos 40 com a criação do SENAI e do SENAC, na qual a proposta de formação é orientada para a eficiência na formação de mão de obra qualificada. Os dois serviços contavam com o apoio da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC), e, após o fim da ditadura Vargas, tiveram um grande crescimento. Neste modelo, o estudante recebia um salário para estudar e participava de capacitação nas empresas que estavam vinculadas à Confederação. Portanto, atraía as classes mais pobres que tinham urgência em ingressar no mercado de trabalho.

¹ Paulo Ghiraldelli Jr. é filósofo e escritor. Tem doutorado em filosofia pela USP e doutorado em filosofia da educação pela PUC-SP. Tem mestrado em filosofia pela USP e mestrado em filosofia e história da educação pela PUC-SP. Tirou sua livre-docência pela UNESP e tornou-se professor titular, com defesa de tese em filosofia e educação por esta universidade[...].Dirige o Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA). É professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O movimento de resistência, segundo Ghiraldelli Jr (1990, p. 114-115) trouxe a sistematização do ensino. Além disso, os grupos que filosoficamente defendiam o posicionamento da escola pública conseguiram trabalhar juntos, porém mantiveram suas ideologias. Um destes grupos era constituído no pensamento de Anísio Teixeira, inspirado no ideário liberal de John Dewey, no qual importava a prática pedagógica e as possibilidades de promover uma educação pública de acordo com as aspirações de modernização do país e da consolidação da democracia.

Os anos 60, segundo Simões (2017), são marcados pelo golpe militar e o início da ditadura no Brasil. Os militares tomam o poder no início do mês de março de 1964 e instituem em 09 de abril do mesmo ano o Ato Institucional Nº1 (AI-1), que cassava mandatos políticos a quem fazia oposição ao regime militar.

Em relação aos movimentos estudantis, durante a ditadura, foi realizada uma busca de informações no site oficial da UNE (2017). Com isto foi feito um recorte no conteúdo publicado no site oficial que seguem nos próximos parágrafos.

Cabe retomar, que o movimento estudantil, segundo a UNE (2017) teve seus primórdios em 1901, com a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros, que teve curta duração. Com a Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a se organizarem, unificando uma entidade representativa, forte e legítima, para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social, nascendo em 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Nos primeiros anos da UNE, acontecia [...] a segunda guerra mundial, período no qual os estudantes brasileiros fizeram oposição ao nazi-fascismo de Hitler e pressão ao governo do presidente Getúlio Vargas e ocuparam a Sede no Flamengo, Rio de Janeiro. O presidente Vargas acaba oficializando, no ano de 1942 a UNE como entidade representativa de todos os universitários brasileiros. (UNE, 2017).

A participação e posicionamento da UNE frente aos principais assuntos nacionais, acabaram fortalecendo o movimento social brasileiro. Neste sentido, a UNE foi protagonista em acontecimentos políticos que aconteciam no país; defendia mudanças sociais profundas, dentre elas, a reforma universitária no contexto das reformas de base propostas pelo governo brasileiro. Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e a posse do vice João Goulart, a UNE acaba transferindo temporariamente a sua sede, no ano 1961, para Porto Alegre, na qual os estudantes atuaram na Campanha da Legalidade: um movimento de resistência, que apoiava a

posse de Jango. Todo este movimento acontecia com a forte pressão dos militares, na tentativa de intimidar as atividades da UNE.

Em relação a UNE e os movimentos de 1964, com a deposição de João Goulart, a ditadura metralhou e incendiou a sede da UNE, no Rio de Janeiro, na noite de 30 de março, comprovando a dimensão da força do movimento estudantil para os conservadores e militares. Com isto, o regime militar acaba retirando legalmente a representatividade da UNE. Entretanto, a UNE permaneceu atuando na ilegalidade. Assim, as universidades eram rigorosamente vigiadas, enquanto intelectuais e artistas eram reprimidos.

A repressão é a marca de 1966, para o movimento estudantil; foi um período marcado por protestos e pelo conhecido Massacre da Praia Vermelha. Com tudo, a UNE continuou a existir, mantendo o firme propósito de oposição ao regime militar.

No ano de 1968, em meio à revoluções culturais e sociais, que aconteciam em todo o mundo, os estudantes e artistas, no Brasil, se fortaleciam na passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro, em prol da democracia, liberdade e justiça. No entanto, conforme a UNE (2017), culminando, no mesmo ano, na proclamação do Ato Institucional número 5 (AI-5), que proibia movimentos sociais e o direito ao habeas corpus.

Mesmo diante de perseguição, assassinato e tortura aos estudantes, os movimentos estudantis seguiram resistindo a ditadura e ao final dos anos 70, a UNE retoma sua reestruturação.

Assim como Ghiraldelli (1990), Souza Santos (2013) reforça que a universidade no Brasil, de suas origens à contemporaneidade, é marcada pelas incompatibilidades entre objetivos sociais e políticos, pois o país vinha sofrendo com a ação de um Estado mínimo, que segundo Souza Santos (2013) resultaram em três crises na universidade pública.

Werle (2011), enfatiza que mesmo diante das crises, aconteceram avanços nas políticas educacionais no Brasil, estabelecidas a partir da abertura política, celebrada pela Constituição de 1988, forjando um novo caminho para a gestão democrática, período que também marca o início das avaliações em larga escala no país. Estas avaliações, ainda que possam representar atos regulatórios, nacionais e internacionais, em prol de atribuir qualidade às IES, parecem estar a serviço de investidores internacionais na educação, e neste sentido convergem com o pensamento de Souza Santos (2013).

As crises, segundo Souza Santos (2013, p.371-422), precisavam ser consideradas, pois ainda é possível sentir seus reflexos nos espaços universitários. Para enfrentar as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, o autor propõe “uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública”. Neste sentido, discute o quanto a universidade estará ou não preparada ao que mais parece um duelo entre sociedade e Estado.

Ao se falar da universidade como um direito à educação superior, que vai além da formação de mão de obra para um mercado em expansão, é preciso compreender as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação cidadã e profissional. Segundo o MEC, no decreto nº 5.773 de 2006²,

as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Conforme Cunha (2012), o ensino, a pesquisa e a extensão, como dimensões indissociáveis indicam a qualidade na educação universitária no Brasil. No entanto, a autora diz, que apesar da consciência da interação desta tríade, o processo na prática ainda não está consolidado, necessitando atenção para sua real implementação.

A pesquisa, conforme Cunha (2012) entra em cena no final do século XIX e Início do século XX, no regime republicano, pelos institutos de pesquisa, mais efetivamente na área da saúde, motivada por pressões de ordem social e não vinculadas às IES, atuando de forma paralela.

O momento de encontro entre a pesquisa com o ensino não está claro na literatura, o que leva Cunha (2012) a pesquisar o tema. Segundo suas pesquisas, os resultados apontam para algumas possibilidades; alguns falam da existência de dois possíveis modelos de educação superior: a universidade jesuítica e a universidade humboldiana. Na universidade jesuítica, o conhecimento aparece mais centrado na formação intelectual e filosófico das elites, enquanto que na universidade humboldiana o conhecimento se concretiza na experimentação, vinculado ao desenvolvimento social e econômico da sociedade.

² O Decreto nº 5.773/06 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino, 2006.

Cunha (2012; p20) diz que “a ciência vai se tornando a mola mestra do progresso”, pois diante da proposta original de formação das elites, começa a ser considerado além da dimensão instrumental do produto, o aspecto processual do ensinar e do aprender, portanto um processo pedagógico. Para a autora, o paradigma nos pressupostos da ciência moderna institui uma educação vinculada a verdades comprovadas e estabelecidas na neutralidade da ciência, tida como um valor orientador de práticas pedagógicas tradicionais. Neste sentido, a relação da pesquisa com o ensino passa a ser a de uma pedagogia que dissemina um conhecimento, oriundo das práticas validadas, como verdades pela pesquisa.

As “verdades”, para Cunha (2012), passam a ser transmitidas no ensino, pelo professor, tido como um depositário fiel. Por outro lado, está o estudante que recebe, memoriza e reforça esta “verdade”. Um conhecimento instituído dentro do espaço da educação escolarizada e afastada da realidade econômica, cultural e social. Estas realidades, conforme Cunha (2012), acabam sinalizando uma possível tensão, que favorece a inserção da extensão no contexto da universidade, pois afasta a questão da neutralidade da ciência, valorizando o contexto das práticas como ponto de partida na construção do conhecimento científico.

Cunha (2012), revela que a extensão surge com a necessidade de vinculação entre a universidade e os propósitos da realidade do mundo concreto, pois tende a flexibilização da rigidez nas estruturas de ensino e de pesquisa. Logo, a autora fortalece a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na construção e disseminação do conhecimento.

Neste estudo, a articulação ou desarticulação do ensino, da pesquisa e da extensão aparecem algumas vezes expostas e outras vezes de forma subliminar, nas falas dos estudantes. Assim como o conhecimento do contexto do ensino superior precisaria ser alcançado para profissionais oriundos de outras formações, parece necessário disseminar a proposta da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão para os estudantes universitários. Talvez, com isto, o aspecto dicotômico da teoria e prática assumam novas compreensões e engajamentos por parte do estudante de graduação nas suas formas de aprender.

Após compreender alguns caminhos do ensino superior até aqui, partiu-se para o foco da pesquisa, concentrado primordialmente no campo da pedagogia universitária.

Em Lucarelli (2000, p.36), a pedagogia universitária é um “[...] espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”, enquanto em Sacristán (2007, p. 83), remete a uma educação transcendental, embora o autor também considere a contextualização para a aprendizagem. Conforme Sacristán (2007) a pedagogia universitária representa o contexto das experiências de participação nas culturas que convivem e interagem no espaço da sala de aula. Assim, os conceitos de Lucarelli (2000) e Sacristán (2007) revelam um caminho para a pedagogia universitária. Entretanto, Cunha (2006a, p.10) enfatiza que há necessidade de transformações que levem a este caminho. A autora remete a “energias emancipatórias” na pedagogia universitária, pois o ensino superior ainda sofre influências do modelo tradicional nos processos de ensinar e aprender. Desta forma, a emancipação, como revela Cunha (2006a) é uma forma de rompimento com as práticas pedagógicas conservadoras; “insiste em crer que é possível uma educação emancipatória e solidária, que reconheça a diferença para chegar à igualdade”. Portanto, capaz de transformar.

Na pesquisa foi possível perceber que a prática pedagógica vivenciada em sala de aula constitui um elo frágil na perspectiva do estudante. O mesmo acontece com o relacionamento entre professor e estudante. Talvez, por este último não compreender o diferente processo de formação do professor e suas dores.

O professor universitário, bastante citado na pesquisa pelos participantes, possui características formativas diferentes de outros graus de ensino. Segundo Cunha (2006a, p.20), a diferença formativa do professor universitário está atrelada à uma “profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” e não uma formação para a docência. Além disso, a autora, considera que a carreira acadêmica legitima as titulações, como condições para o exercício profissional. Neste sentido, a autora revela que ao pedagogo é conferido apenas um status de coadjuvante, pois sua atuação é restrita nas definições acadêmicas.

Cunha (2006a p21-22) remete à formação para a docência no ensino superior, na concepção da epistemologia dominante, que valoriza mais o conteúdo do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, explicando o modelo alicerçado no positivismo, de controle e poder, infelizmente ainda presente na contemporaneidade. Conforme a autora, a Pedagogia tida “como um campo aplicado das demais ciências sociais” fortalece o modelo tradicional; caracteriza a

transmissão do conhecimento, no qual de um lado está o professor que detém um conhecimento científico, e, do outro, o sujeito passivo que recebe este conhecimento. Portanto, este professor acaba constituindo sua atuação docente de acordo com sua experiência na formação de origem.

Parece óbvia a necessidade de incorporar de forma mais efetiva o profissional da Pedagogia no coração do currículo, nas formas de aprender e ensinar em todos os cursos de graduação, fortalecendo a construção de uma pedagogia alinhada aos propósitos e particularidades em cada formação.

As causas das limitações pedagógicas no ensino superior são perceptíveis e inclusive representadas nas insatisfações de participantes da pesquisa, que as evidenciam nas avaliações institucionais. Enfim, justifica-se a urgência por uma pedagogia universitária.

Enquanto não se dá espaço à estas construções na pedagogia universitária, continuam as dificuldades, tanto do professor que não encontrou preparo ao trabalhar atitudes e estratégias nas suas disciplinas, quanto do estudante ao construir seu conhecimento. Assim, a comunicação e as relações entre estudante e professor, que poderiam contribuir com a aprendizagem, acabam deflagrando outros sentimentos, levando a sentidos divergentes.

Para Demo (1999, p.1), “é no equilíbrio dos dois polos” entre a teoria e a prática que se dá “[...] condição de autêntica unidade de contrários, que a participação se coloca de modo conveniente”. No entanto, o autor considera que o significado de teoria e de prática pode levar a compreensões equivocadas da prática como mera aplicação da teoria. Neste aspecto, faz-se necessário ampliar o entendimento dos caminhos da Pedagogia universitária do professor e do estudante.

2.2 Participação

Segundo Bordenave (1992, p.8), a “democracia é um estado de participação” que vai além de uma forma de governo. Neste sentido, a participação, para o autor, remete à aspiração das pessoas em assumir “o controle do próprio destino”. Porém, Bordenave (1992, p.16), diz que nem sempre as pessoas entendem o conceito e as condições na dinâmica da participação, mesmo sendo uma “necessidade fundamental do ser humano”. Coerente com o autor, Lück (2008, p. 30) coloca que é necessário entender a participação, como “[...] um processo dinâmico e interativo,

que vai muito além da tomada de decisão [...]”, pois se sustenta na ajuda mútua de todos envolvidos, considerando os contextos onde ocorrem.

Em uma perspectiva da classificação, Bordenave (1992), enfatiza que a participação tem duas bases: uma afetiva e outra de caráter instrumental. O autor, considera o caráter afetivo, que diz respeito ao prazer que as pessoas sentem ao fazer as coisas em conjunto, enquanto no caráter instrumental o fazer junto diz respeito à eficácia e à eficiência, como resultante do processo de colaboração. Portanto, as duas perspectivas sugerem complementariedade, que na pesquisa aparece nos desejos e apostas dos participantes. No entanto, em Lück (2008, p.31), a participação acontece de outras formas, que podem ir da presença física ao engajamento. Para a autora,

a [...] prática da participação, isto é, que toda e qualquer atividade humana, por mais limitado que seja o seu alcance e escopo, há a participação do ser humano, seja seguindo-a, seja analisando-a, revisando-a, ou criticando-a, seja sustentando-a ou determinando seus destinos, mediante o exercício de ações específicas (LÜCK, 2008, p.31)

Bordenave (1992) e Lück (2008) trazem contribuições a este estudo, situando conceitos de participação que ajudam a encaminhar a pesquisa.

2.2.1 Experiência de Participação

Quanto à experiência de participação, Gil Villa (1995, p.9) diz que no universo da educação existe diferença “do conhecimento que se tem da realidade e outro é a realidade em si”. Entretanto, o autor espanhol, mesmo com os objetivos democráticos da educação, expressos em lei, considera que as realidades de quem está vinculado às atividades da educação não andam na mesma frequência. Tanto que as relações de poder, a gestão organizacional das instituições e as ideologias são algumas delas, colaborando para as dificuldades de se tratar a questão da participação na vida acadêmica.

Em Gil Villa (1995, p.10), a participação democrática é um valor fundamental para a educação, que dá sentido à vida social de quem faz parte. O autor reflete sobre a contribuição da participação na formação dentro e fora das instituições de ensino: fora, por que forma o cidadão que poderá “vitalizar o tecido social” e dentro, por que contribui com os direitos dos estudantes. O autor defende a concepção de

comunidade acadêmica, e do direito desta comunidade à participação na gestão, ultrapassando a ideia das relações vivenciadas apenas na sala de aula.

Na perspectiva de Gil Villa (1995, p.10), são três os contextos nos quais ocorrem as atividades de participação: a) a contexto político; b) contexto acadêmico e c) contexto comunitário. No contexto político, a participação nas atividades de controle e gestão nas decisões dos colegiados; no contexto acadêmico, a participação nas atividades pedagógicas, que estão previstas no currículo do curso e no contexto comunitário e a participação nas atividades extraclasse. Portanto, os estudos de Gil Villa (1995 p. 11) completam um mapa da participação e suas regiões de atuação, que faz pensar nas fronteiras e conexões de participação nos espaços acadêmicos.

Avançando na questão do sentido como elemento de conexão à participação na trajetória formativa, foi em Larossa (2002) uma das inspirações deste estudo. O autor nos seus escritos fala sobre a experiência do sujeito moderno e a arte de cultivar o encontro:

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p.20-28).

Outra inspiração foi em Cunha in Morosini (2006, p. 465), um encontro com as experiências significativas de aprendizagem, na qual a autora refere-se as “experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação”. Em Cunha in Morosini (2006), as experiências significativas possuem um caráter transgressor, que vão além do espaço acadêmico e do tempo linear. Assim, são compatíveis com as complexidades do mundo e com os aspectos multidisciplinares com que se defrontam.

As experiências significativas segundo Cunha in Morosini (2006) são estimuladas pelo sentido que o estudante atribui a sua experiência. Mesmo assim, o estudante precisa ter vontade, disponibilidade e oportunidade para o encontro com as experiências de participação que o levarão a significar a sua formação.

A pesquisa buscou a compreensão dos caminhos de participação que o estudante trilha e significa na sua formação. Desta forma, a relevância da pesquisa se estabelece na voz e no sentido que o estudante dá ao seu trajeto.

2.2.2 Participação na Gestão

No pensamento de Dewey (1903), a democracia diz respeito à participação das pessoas nas definições e na construção dos objetivos nos quais fazem parte. Anísio Teixeira (1971) enfatiza que a harmonia proposta por John Dewey é decorrente da participação entre diferentes culturas e saberes para a gestão democrática. Neste sentido, Teixeira (1971) apud (DEWEY, 1903, p. 233), na provocação:

Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem intencionados que sejam estes poucos?

Quanto aos aspectos legais, a legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996-LDB e do Plano Nacional de Educação (2004) - PNE estabelecem a compreensão dos sistemas de ensino, vigente. A LDB (1996) organiza os sistemas de ensino ao definir normas para a gestão democrática do ensino público e a autonomia das Instituições para promoção de uma gestão participativa. Conforme Werle (2009, p.99) apesar da legislação estabelecida a partir da constituição de 1988 e das regulamentações decorrentes, ainda se está longe de satisfazer uma implementação de gestão democrática nas organizações educacionais. A autora, enfatiza que a gestão dos sistemas de ensino precisam se reinventar, levando em conta atitudes proativas dos seus atores, nos diferentes contextos. “atores posicionados em diferentes espaços da sociedade como seres reflexivos, críticos e interpretativos de questões sociais, em diálogo com seu tempo e seus contextos [...]”. Segundo Werle (2009, p.99), reinventar a gestão democrática significa revisitar as políticas públicas e a ação de seus atores,

[...] numa perspectiva que considere o direito de participação, de consciência no exercício do poder político independente do espaço ocupado

na hierarquia do sistema educativo, nível de escolaridade, nível socioeconômico, gênero e credo.

Logo, a gestão democrática precisa ancorar-se em leis e diretrizes pertinentes que levem ao caminho que privilegie a autonomia, a colaboração e a participação. Além disso, precisa ser capaz de encorajar uma ação real para a democratização da educação nacional, o que é um desafio diante de encaminhamentos centralizadores e reguladores de um Estado que atua de forma executiva e gerencialista, buscando a *performance* de resultados de “mercado” na educação.

Ao ler Paro (2008, p. 17), é coerente abandonar ideias românticas quanto à implementação da gestão democrática nas IES. Segundo o autor, participação requer uma reflexão “a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Neste sentido, é pertinente a aproximação da prática da gestão democrática com o sujeito desta pesquisa, pois, ao estudante, cabe sua parte. Entretanto, não se sabe qual a porção de vontade que tem o estudante universitário de participar da gestão democrática, ainda que exista um caminho legítimo. Assim, percebe-se que nem sempre o estudante se apropria deste espaço, talvez por desconhecimento, talvez por falta de motivação.

Conforme a LDB, art. 56 (1996), a representação da vontade de uma comunidade acadêmica se dá por colegiados. Assim, o colegiado é o espaço legítimo de participação do estudante na gestão universitária. No entanto, o número de representantes por segmento não é o mesmo, pois o representante discente é apenas um, confirmando uma minoria.

Colombo et al. (2013) coloca que, em relação às interações com a gestão, são necessárias transformações na educação superior que necessitam da apropriação colaborativa, inovadora e sistêmica nos processos educacionais. Sistêmica, porque tudo está conectado, e conforme a teoria de Castells (1999), à medida que há tensão em um dos nós da rede, toda a rede se modifica. Aqui, cabe uma referência à gestão do curso de graduação, às políticas educacionais, aos professores, ao currículo e ao estudante: todos participantes de uma mesma rede. Logo, uma gestão participativa atenta às modificações nesta rede sofre intervenções de qualquer movimento em um ponto ou mais da rede, causando novas configurações. Por isso, encontrar novas soluções para as transformações necessárias que levem a gestão democrática exige atenção e tensões em “nós” da rede.

Os conceitos de gestão na educação superior foram buscados a partir de Morosini et al (2016) e de Lücke (2008). Em Morosini et al. (2016), a gestão na educação superior é caracterizada por um espaço de acontecimentos entrelaçados, que conferem dinamismo a gestão.

Conforme (MOROSINI et al; 2016, p.20) a gestão é um encontro de:

[...] práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos.

Em Lück (2008b), a gestão na educação superior é participativa se tratando de:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais. (LÜCK, 2008b, p. 21).

Logo, nos conceitos apresentados, a colaboração entre as pessoas, mediada pelo diálogo e a energia coletiva em prol de um objetivo, são convergentes com uma gestão que se pretende democrática. E, não são indiferentes às apostas e a vontade do estudante de graduação, participante da pesquisa. Estas evidências poderão ser vistas nas análises e resultados deste estudo.

2.3 O Estudante do Ensino Superior e Sua Trajetória de Formação

No Parecer CNE/CES nº 365/2003, “[...] aluno: aquele que, em decorrência do ato da matrícula inicial, de ingresso na instituição, ocupa uma vaga em determinado curso”. Além de regular, ao estudante poderá ser atribuído outros *sobrenomes* ou papéis, que vão se constituindo pela sua condição ou atividade na universidade. Estes são: *cotista, bolsista, monitor, tutor* ou ainda *egresso*, neste caso desvinculado formalmente da instituição. Na verdade, os papéis e vínculos do estudante com a instituição vão além das conexões formais.

Falar do estudante de graduação é falar de juventude. Para Rocha (2011), a juventude é um tempo de transformações na vida humana, não se limitando a questão cronológica. Segundo a Autora, existem diferentes *juventudes*, que vão se

forjando nas culturas de cada época. Em relação ao período de corte da educação superior, segundo Rocha (2011), este se refere ao período que o jovem deveria estar na universidade, dedicando-se a sua formação, mas nem sempre isso é uma opção. Há de se levar em conta o contexto social, político e econômico do jovem no Brasil, que irá impactar na sua permanência na universidade e, portanto, na sua condição de participação.

Na dimensão pedagógica, o estudante pode ganhar outras significações. Neste sentido, em Zabalza (2004), o estudante aprendiz é o sujeito que aprende, e a “[...] dimensão pessoal de como o aluno aprende, de como transitam por sua mente e por seu coração os conteúdos que lhes explicamos, isso é ‘alheio’ ao espaço de preocupações e saberes dos professores (ZABALZA, 2004, p.188)”. Dessa forma, cada estudante tem o seu jeito de elaborar o seu conhecimento. Portanto, cada estudante vincula a sua aprendizagem às suas condições e capacidades internas, pois,

[...] a aprendizagem está condicionada pelo conjunto de capacidades e habilidades que os alunos têm como equipamento pessoal e que lançam mão adequadamente como estratégia de uso [...] aprendizagem também é produto da prática do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo; [...] A aprendizagem tem estreita relação com a percepção que os estudantes têm da tarefa e dos processos instrutivos. (ZABALZA, 2004, p.197).

O estudante que aprende vivencia o espaço acadêmico, interagindo com outros estudantes e profissionais na IES. Nesse sentido, Zabalza (2004), remetendo à aprendizagem e a trajetória formativa.

A concepção de trajetória na formação docente, segundo ISAIA, S. (2006a, p.367), significa a “porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida” de forma dinâmica. O mesmo poderia se aplicar à trajetória formativa do estudante de graduação, pois se trata de um percurso no qual o estudante vai se transformando. Segundo ISAIA, S. (2006b, p.368), a trajetória de formação “[...] vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/ tempo [...]”. Em nota, Isaia (2006b, p.368) enfatiza que “o percurso acontece nas inter-relações entre o pessoal e o profissional e nas interações grupais do que lhe são significativos”. Assim, a trajetória diz respeito às transformações que o estudante se apropria e interioriza, nas experiências que vão se constituindo em formação.

Segundo Dubar (1998), a análise da trajetória pode ser realizada nos aspectos objetivos e subjetivos. Entretanto, o autor argumenta que a análise de trajetórias individuais nos dois aspectos não é tarefa fácil e constitui um desafio até para os pesquisadores mais experientes. O Sociólogo relaciona aos aspectos objetivos a análise quantitativa, pois esta está vinculada a uma sequência de posições nos campos das práticas sociais. Quanto aos aspectos subjetivos, relaciona “à história pessoal, cujo relato atualiza visões de si e do mundo”. As subjetividades estão mais relacionadas às análises de pesquisas qualitativas. Conforme Estevão (2001, p.200), a “formação tem potencialidades emancipatórias que devem ser exploradas [...]”. Para o Autor, o desafio é enfrentar as formas alienantes e gerencialista, que levam a submissão dos trabalhadores, calando suas vozes.

2.4 O Estado da Arte

No intuito de conhecer o estágio de andamento da pesquisa no tema investigado foi realizada uma busca por teses e dissertações a respeito da *experiência de participação do estudante de graduação na trajetória formativa*. Assim, foram utilizadas a Base SciELO, o Portal da Capes e o Repositório Digital de Bibliotecas da Unisinos (RDBU).

Primeiramente, a busca foi feita através do cruzamento dos termos “aluno” e “estudante”.

Na busca realizada na base SciELO foram encontrados 48 artigos. O cruzamento dos termos “aluno” e “estudante” se justifica. Pois, apesar de semelhantes, não são reconhecidos pela base de dados como sinônimos.

Partindo da leitura dos resumos desses artigos, chegou-se à seguinte classificação: “E” para Estudantes e “NA” para os artigos que não se aplicam ao tema pesquisado.

Tabela 1: Classificação dos artigos da temática “aluno/estudante” na base SciELO.

Classificação	Nº
E	4
NA	44
Total	48

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme os objetivos mais específicos deste estudo foram destacados e analisados, à parte, os estudos selecionados como “E”. O resultado dessa análise, a partir da leitura dos artigos, é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1: Artigos selecionados como “E” na base de dados SciELO.

Título	Autores	Objetivo	Metodologia
A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional	Roncaglio, Sônia Maria.	Investigar a relação professor-aluno na educação superior e a influência que esta recebe da gestão educacional.	Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, englobando entrevistas e observação de campo, com alunos e professores de um curso de Pedagogia no segundo semestre de 2002.
A transversalidade do conhecimento da saúde coletiva no currículo de medicina de uma escola médica pública: relevância das disciplinas na formação dos alunos	Oliveira, José Alberto Alves, Muniz Neto, Francisco Júlio, Pinto, Francisco José Maia, Silva, Marcelo Gurgel Carlos da, Jorge, Maria Salete Bessa.	Avaliar a formação do aluno de Medicina ante as disciplinas da saúde coletiva, descrever a integração das atividades desenvolvidas e analisar a importância dessas disciplinas segundo os discentes.	Estudo descritivo com abordagem quantitativa. A amostra compôs-se por 129 alunos do curso de Medicina. Utilizou-se um questionário com a maioria das questões fechadas. A análise dos dados foi processada com o programa estatístico SPSS 16.0.
Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada	Marchesan, Teresinha Maria, Souza, Adriano Mendonça, Menezes, Rui	Identificar os pontos fortes e fracos do processo de ensino na opinião do discente.	Questionários que abrangeram as seguintes categorias de variáveis: auto avaliação do aluno e avaliação do docente e de suas práticas pedagógicas pelo discente.
Avaliando o curso de Ciências Contábeis: uma visão dos alunos da UnB	Paiva, Polyana Barcelos de, Freire, Fátima de Souza, Fernandes, José Lúcio Tozetti	Identificar pontos fortes e fracos do curso, permitindo que um olhar interno, de seus alunos iniciantes e concluintes, seja instrumento de autorreflexão e compreensão da realidade em busca de aperfeiçoamento e melhora da qualidade da educação.	Questionário aplicado aos alunos de Ciências Contábeis da UnB que fizeram a prova do Enade em 2009.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ampliando as buscas por artigos sobre os estudantes de Graduação, utilizou-se o Portal de Periódicos da Capes como base de dados, pesquisando os termos “estudante” e “aluno” no assunto das pesquisas. O resultado para “E” e “NA” foram apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2: Classificação dos artigos da temática “aluno/estudante” no Portal de Periódicos da Capes.

Classificação	Nº
E	2
NA	37
Total	39

Fonte: Elaborada pela autora

Os artigos selecionados como “E” foram destacados e analisados no quadro abaixo.

Quadro 2: Artigos selecionados como “E” no Portal de Periódicos da Capes.

Título	Autores	Objetivo	Metodologia
Perspectivas da pratica profissional de estudantes de ciências contábeis da UFSC	Laffin, Marcos; de Castro, Caio Cezar Telles	Apresentar os níveis de importância e de conhecimentos que os alunos da UFSC identificam para o exercício da prática profissional.	O estudo foi realizado através de uma pesquisa que utilizou dois questionários (A e B) com base na escala de Likert estruturada.
AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO ORGANIZACIONAL	Guth, S. C.; Motta, M. E. V.; Camargo, M. E.; Gilioli, R. M.; Zanandrea, G.; Fabris, J. P.	Proporcionar reflexões sobre as relações de professores e alunos, bem como as interferências surgidas desta na gestão organizacional, que envolvem o processo de desenvolvimento econômico, social e humano.	Revisão da literatura. A pesquisa não contou com dados empíricos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à metodologia dos artigos, destaca-se o questionário, que a maioria apresentou como técnica de coleta de dados, apesar de serem encontradas outras técnicas. Com relação aos objetivos, percebe-se uma diversidade grande de enfoques, pois alguns trabalhos trazem especificamente como objetivo a participação do aluno na melhoria do ensino e outros apresentam a presença do aluno como categoria de análise.

Os descritores foram ampliados, pois não foram encontrados na busca anterior artigos, dissertações e teses, que contemplassem a experiência de

participação do estudante de Administração na trajetória formativa. Neste sentido foram realizadas novas buscas.

Para as novas buscas, foram utilizadas os seguintes descritores: “estudante” AND “universitário” AND “participação” e “participação” AND “trajetória” AND “formativa”, considerando os trabalhos realizados nos últimos cinco anos.

Quanto à busca por “estudante” AND “universitário” AND “participação”, classificado como “EP”, foram localizados, nas respectivas buscas:

- a) SciELO: seis artigos encontrados, destes dois foram selecionados;
- b) Portal dos Periódicos da Capes: dez artigos encontrados, destes quatro foram selecionados;
- c) RDBU: um artigo encontrado e selecionado.

Os trabalhos “não selecionados” não se aplicavam ao tema da pesquisa. Logo, para os descritores “EP” foram localizados, entre as três bases de dados um total de 17 trabalhos localizados. Destes, foram selecionados sete, que correspondem a 41,18% deste total, enquanto os que “não se aplicavam” foram 10 trabalhos, correspondendo a 58,82% do total de trabalhos localizados.

Quadro 3: Artigos selecionados como “EP”.

BASE	Referência	Objetivo	Metodologia
SCIELO	VIRGILI LILLO, Mariol; GANGA CONTRERAS, Francisco e FIGUEROA AILLANIR, Katherine. Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile. <i>Ultima décad.</i> [online]. 2015, vol.23, n.42, pp.187-216. ISSN 0718-2236.	Caracterizar lo que los estudiantes de la Universidad de Concepción (UDEC) entienden por «participación estudiantil», su contenido e incidencia en el gobierno universitario así como sus limitantes y nuevas perspectivas.	“Documentación universitaria [...] la aplicación [...] cuestionario para lograr captar los conceptos e ideas utilizados por los estudiantes en relación a la participación estudiantil, [...] se establecieron las palabras y oraciones utilizadas por los estudiantes, para que por medio de ellas, proceder a elaborar el instrumento de medición a aplicar. El instrumento final [...] fue elaborado por medio de preguntas de tipo test, cerradas del tipo dicotómica, de selección de alternativas y de preguntas con escalas de valoración de tipo likert. [...] Por otra parte, se aplicaron entrevistas personales por medio de cuestionarios con preguntas abiertas y semiestructuradas [...]”
SCIELO	BAEZ PADRON, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. <i>Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv</i> [online]. 2010, vol.8, n.1, pp.347-362. ISSN 1692-715X.	Incentivar la participación protagónica de los estudiantes y las estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales de la Sede Universitaria Municipal de San Cristóbal, perteneciente a la Universidad Hermanos Saíz Motes de Oca de Pinar de Río, Cuba, en el proceso de Extensión Universitaria, proceso que tiene como objetivo fundamental la promoción de la cultura tanto dentro como fuera de las universidades	“[...] los métodos y técnicas de la investigación social [...]el Grupo de Discusión y la Observación Participante. [...] Análisis Documental. La Observación [...]. El grupo de discusión, como técnica etnográfica, [...] una entrevista estructurada e entrevista en profundidad [...] cualitativa” .
CAPES	Miranda, Gilberto Jose, Pereira de Castro Casa Nova, Silvia, & Cornacchione Junior, Edgard Bruno. (2012). Os saberes dos professores-referencia no ensino de contabilidade. (Texto en Portuguese). <i>Revista Contabilidade & Finanças</i> , 23(59), 142.	Avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referencia pelos alunos de um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira.	Pesquisa “[...] qualitativa, em que foram utilizadas as seguintes estratégias de pesquisa e técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica em obras relevantes que tratam do tema; pesquisa documental nas avaliações dos professores feitas pela instituição; questionários aplicados aos alunos do último ano; grupo focal com parte do grupo de alunos respondentes dos questionários; e entrevista”.

CAPES	De Lima Guedes, K., Bernardes De Andrade, R., & Mendes Nicolini, A. (2015). A avaliacao de estudantes e professores de administracao sobre a experiencia com a aprendizagem baseada em problemas. <i>Administracao: Ensino E Pesquisa RAEP</i> , 16(1), 71.	Verificar o impacto do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na percepcao dos estudantes e dos professores em uma instituicao de ensino superior.	abordagem qualitativa de pesquisa, pois buscou analisar uma proposta de ABP no ensino. Para coleta de dados dos professores, empregou-se a tecnica de entrevista semiestruturada e, para os estudantes, utilizou-se a tecnica de Grupo Focal (GF).
CAPES	Felicetti, Cabrera, & Costa-Morosini. (2014). Aluno ProUni: Impacto na instituicao de educaçao superior e na sociedade. <i>Revista Iberoamericana De Educaci3n Superior</i> , 5(13), 21-39.	Avaliar o impacto gerado pelo novo perfil de alunos ingressantes atrav3s do ProUni nas instituicoes de ensino superior e o impacto gerado pelo egresso ProUni na sociedade.	A metodologia usada foi quantitativa e qualitativa.
CAPES	Leal, E., Miranda, G., & Carmo, C. (2013). Teoria da autodeterminacao: Uma analise da motivacao dos estudantes do curso de Ciencias Contabeis. <i>Revista Contabilidade & Financas</i> , 24(62), 162.	Avaliar a motivacao dos estudantes de Ciencias Contabeis de uma universidade publica, a luz da Teoria da Autodeterminacao.	Teoria da Autodeterminacao. A amostra da pesquisa foi composta de 259 estudantes matriculados em todos os periodos do Curso de Ciencias Contabeis de uma instituicao de ensino superior publica brasileira. Os resultados da pesquisa foram analisados por meio da analise fatorial exploratoria,
RDBU	OLIVEIRA, Ivan dos Santos. Novo ENEM: experiencias de participacao, sentidos e significados atribu3dos pelos estudantes à política. Universidade do vale do Rio dos Sinos, 2013.	Entender atrav3s da perspectiva dos estudantes que participaram do Novo ENEM, os sentidos e significados que os mesmos conferem à política e à sua participacao nela, bem como entender a influencia dessa política e de outras avaliaçoes em larga escala em suas experiencias de escolarizacao.	Pesquisa qualitativa, Entrevistas e análise do discurso

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a busca por assunto, classificada como "PTF", para "participação" AND "trajetória" AND "formativa", foi localizada nas respectivas buscas:

- a) SciELO: 26 artigos encontrados, destes seis foram selecionados;
- b) Portal dos Periódicos da Capes: 12 artigos encontrados, destes sete foram selecionados;
- c) RDBU: 14 artigos encontrados, destes 2 foram selecionados.

Logo, para os descritores "PTF" foram localizados, entre as três bases de dados, o total de 52 trabalhos. Destes, foram selecionados 12 trabalhos, representando 23,08% do total de trabalhos localizados. Enquanto que 40 trabalhos "não se aplicam", representando 76,92% dos trabalhos localizados. Os 12 trabalhos selecionados em "PTF" estão descritos no Quadro 4:

Quadro 4: Artigos selecionados como “PTF”

Base de pesquisa	Referência	Objetivo	Metodologia
CAPES	Gairín Sallán, Joaquín, Muñoz Moreno, José Luis, Galán Mañas, Anabel, Sanahuja Gavaldá, José María, & Fernández Rodríguez, Montserrat. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: Una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas. <i>Revista Iberoamericana De Educación</i> , (63), 115-126.	Elaborar um plano de ação tutorial para estudantes universitários com necessidades especiais.	Pesquisa qualitativa, estudo da trajetória do estudante.
CAPES	Castellanos, Marcelo Eduardo Pfeiffer, Fagundes, Terezinha de Lisieux Quesado, Nunes, Tania Celeste Matos, Gil, Celia Regina Rodrigues, Pinto, Isabela Cardoso de Matos, Belisario, Soraya Almeida. De Aguiar, Raphael Augusto Teixeira. (2013). Estudantes de graduacao em saude coletiva--perfil sociodemografico e motivacoes. <i>Ciencia & Saude Coletiva</i> , 18(6), 1657.	Tracar o perfil sociodemografico de seus alunos e conhecer seus interesses quanto a formação e atuação profissional.	Abordagem quantitativa, com uso de questionário semiestruturado.
CAPES	Cotta, R., Costa, G., & De Mendonca, E. (2015). <i>Interface: Comunicacao Saude Educacao</i> , 19(54), 573.	Avaliar o portfolio como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação centrada em competências cognitivas e metacognitivas, almejando um aprendizado em que os estudantes atuem de maneira autônoma, responsável, crítica e criativa.	Pesquisa qualitativa, com coleta de dados, que se deu por meio das técnicas de análise documental de portfolios e grupo focal.

CAPES	Ribeiro, C., Maksud, I., Koifman, L., De Mello Alves, M., & Gouvea, M. (2013). Fieldwork as a teaching, research and extension device in undergraduate Medicine and Dentistry/ O trabalho de campo como dispositivo de ensino, pesquisa e extensao na graduacao de Medicina e Odontologia: <i>Comunicacao Saude Educacao</i> , 17(47), 957.	Contribuir para o debate na área de formação em saúde, em especial no campo da Saude Coletiva, com base na reformulação determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2001/2002. E, também, para a superação das formas tradicionais de atuar por outras que possibilitem conhecimento entre os pares e capacitação para o enfrentamento de alterações previsíveis ou imprevisíveis no cotidiano das escolas de formação em saúde.	Trabalho de campo.
SCIELO	TELLES, Maurício Wiering Pinto e ARCE, Vladimir Andrei Rodrigues. Formação e PET-Saúde: experiências de estudantes de fonoaudiologia na Bahia. <i>Rev. CEFAC</i> [online]. 2015, vol.17, n.3, pp.695-706. ISSN 1516-1846.	Compreender as concepções de formação dos estudantes de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia que participam ou participaram do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde, e discutir as percepções sobre as potencialidades e limites do programa para a formação.	Pesquisa qualitativa, com dados produzidos a partir de grupo focal.
SCIELO	JORGE, Maria Lucia da Silva Germano; COELHO, Meister Izabel Cristina; Paraizo, Mariana Martins e Paciornik, Ester Fogel. Liderança, gestão e trabalho em equipe através da aprendizagem de um projeto extracurricular para estudantes de medicina: um estudo descritivo. <i>São Paulo Med. J.</i> [online]. 2014, vol.132, n.5, pp.303-306. Epub 2014 29 de julho ISSN 1516-3180	Descrever um projeto que introduz os estudantes de medicina em atividades laboratoriais, comunitárias e hospitalares, oferecendo experiência em gestão de pessoas, liderança e trabalho em equipe.	Estudo descritivo
SCIELO	MATOS, Fabrícia Vieira de e CALDEIRA, Antônio Prates. Interação comunitária e planejamento participativo no ensino médico. <i>Rev. bras. educ. med.</i> [online]. 2013, vol.37, n.3, pp.434-440. ISSN 0100-5502.	A formação médica deve propiciar ao estudante o contato comunitário e o desenvolvimento de ações de promoção da saúde no contexto em que vive a comunidade	Método Altadir de Planificação Popular.

SCIELO	DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1223-1245. ISSN 0101-7330.	Discute contradições entre concepções de educação como bem público-social e como mercadoria, relacionando-as com as políticas públicas desse nível de ensino. Tematiza as noções de qualidade e de pertinência social. Afirma que as políticas públicas de democratização da educação superior devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social.	Artigo.
SCIELO	SILVA, Kênia Lara e SENA, Roseni Rosângela de. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico-reflexiva e as competências profissionais. <i>Rev. Latino-Am. Enfermagem</i> [online]. 2006, vol.14, n.5, pp.755-761. ISSN 1518-8345.	Analisar o processo de mudança na educação de enfermagem, vivenciado pelos cursos de enfermagem das instituições brasileiras que desenvolveram o Projeto UNI.	Estudo descritivo-exploratório, análise documental e através da realização de grupos focais, abordagem qualitativa.
SCIELO	PEREIRA, Anabela M. S. et al. Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. <i>Aná. Psicológica</i> [online]. 2006, vol.24, n.1, pp.51-59. ISSN 0870-8231.	Apresentar um programa de intervenção interdisciplinar ao nível da promoção do sucesso académico, aliando apoio psicológico, suporte social e promoção de estilos de vida saudável, concretizado no desenvolvimento do modelo do GAP-SASUC.	O Programa de Métodos de Estudo, existente desde 2002/03, segue técnicas de dinâmica de grupo. Com a utilização de questionário tipo-likert. A metodologia da formação utilizou as técnicas de intervenção de role-playing, de focus group, de dinâmica de grupo e de avaliação por questionário (questionário de avaliação geral do curso Intensivo de formação básica e questionário de Auto avaliação).

RDBU	ARRUDA, Patrícia Cabral de. Ainda somos os mesmos, mas não vivemos como nossos pais: juventude e participação na Universidade de Brasília. 2012. 213 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012.	Encontrar, entre os estudantes da UnB do campus Darcy Ribeiro, características e opiniões entre eles que permitissem sugerir respostas para questões como: os jovens atuais correspondem, de fato, aos adjetivos que os descrevem como desinteressados e/ou alienados?	O trabalho de campo envolveu observação, questionários fechados e entrevistas.
RDBU	FERRAZ SABINO, R. DA UNIVERSIDADE AO MERCADO: O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE CLASSE. : UNIVERSITY OF THE MARKET: THE STUDENT MOVEMENT IN THE CONSOLIDATION OF A CLASS OF IDENTITY. <i>GeSec: Revista de Gestão e Secretariado</i> . 4, 3, 59-82, Dec. 2013. ISSN: 21789010.	Identificar como ocorre o movimento estudantil no curso, verificando a percepção dos estudantes sobre o atual estágio da profissão de secretário em Sergipe e analisando as ações e os resultados do movimento para a consolidação indenitária da classe profissional.	Envolveu pesquisa documental, questionário, história cultural, sociologia das profissões.

Fonte: Elaborado pela autora

Entre os artigos selecionados entre “E”; “EP” e “PTF”, realizado na perspectiva do estado da arte, foram realizadas leituras e constatadas diversidades entre os objetivos propostos, indicando que o tema levou a diferentes ramificações de estudo.

Quanto às metodologias, foram diversificadas, e algumas, devido à complexidade, se utilizaram de diversos instrumentos, embora o questionário e a entrevista fossem as mais utilizadas. A análise de conteúdo prevaleceu entre as demais formas de análise dos dados. Logo, o levantamento realizado contribuiu e foi aproveitado neste trabalho.

O estágio da pesquisa no tema da experiência de participação do estudante parece que aguardava oportunidade para ampliar a agenda de pesquisa com foco na participação do estudante de graduação nos espaços acadêmicos, portanto foi relevante.

3 O MAPA: PROCEDIMENTO PARA A VIAGEM

Para se chegar a um lugar desconhecido é preciso planejar a viagem com cuidado. Logo, foi imprescindível elaborar um mapa e definir o lócus da pesquisa, os participantes e os instrumentos para seguir a viagem com mais segurança. Neste sentido, o quadro 3: *Quadro Operativo da pesquisa* contribui com a apresentação da questão de pesquisa, do objetivo geral, dos objetivos específicos, das questões norteadoras e dos eixos temáticos, delineando e justificando a escolha da metodologia e de seus instrumentos.

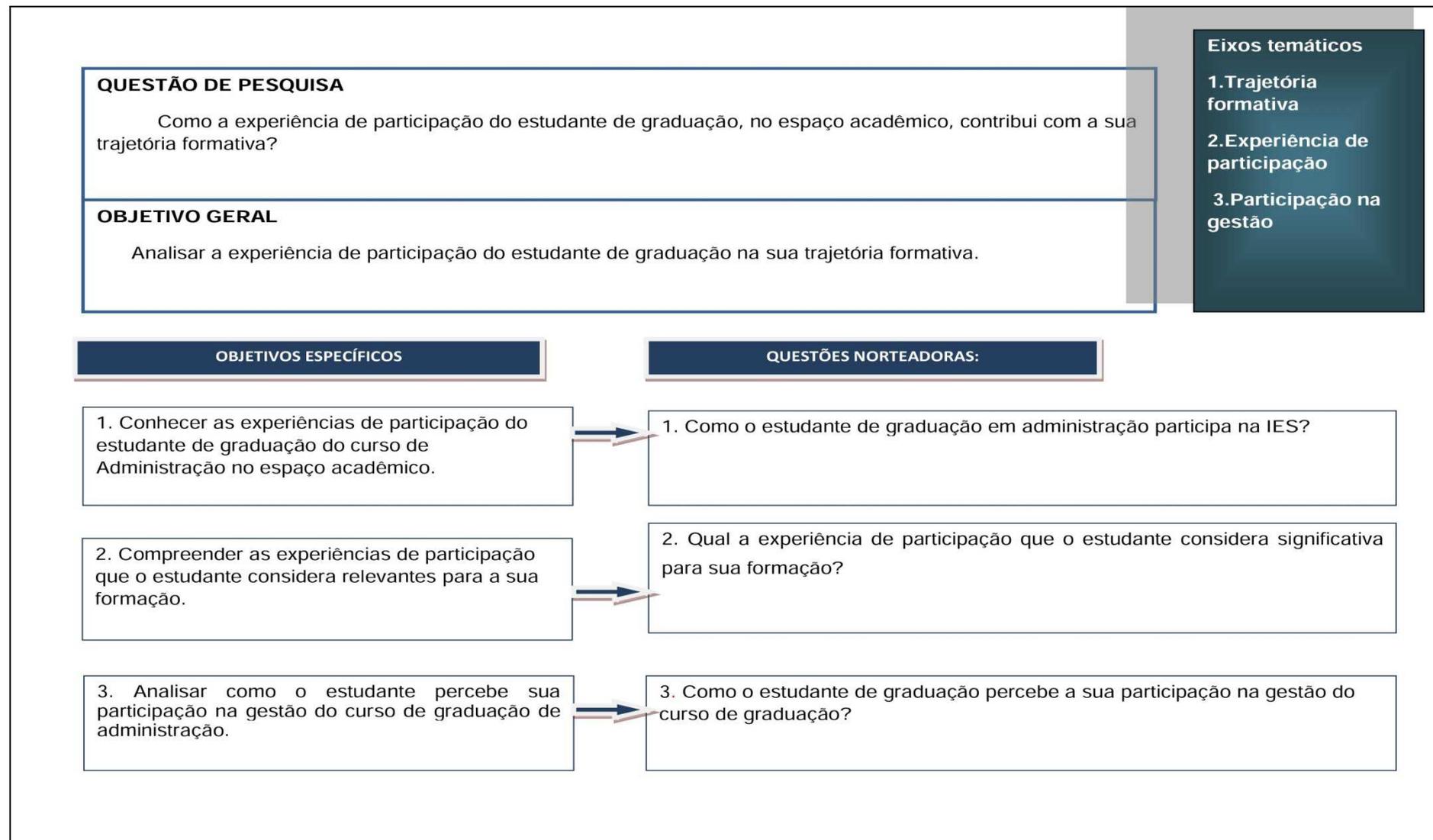
A questão de pesquisa busca na sua indagação a compreensão de *como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico, contribui para a sua trajetória formativa*. A questão se reforça e dá origem ao objetivo geral do estudo, que é o de *analisar a experiência de participação do estudante de graduação, na sua trajetória formativa*.

Após definidas a questão de pesquisa e o objetivo geral, foi possível escolher a tipologia de pesquisa que mais se adequava a proposta de investigação. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, que utilizou levantamento de dados para conhecer melhor o objeto de estudo.

Como instrumentos, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Enquanto que para tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo na proposta de (Bardin;1995) e (MORAES 1999).

Os procedimentos respeitaram as questões éticas da pesquisa como seres humanos e, assim, foram definidas a metodologia e os instrumentos de pesquisa.

Quadro 3- Quadro operativo da pesquisa



Fonte: Esquema operativo da pesquisa, adaptado de Rocha (2011).

3.1 O Território: Lócus da Pesquisa

A escolha do lócus da pesquisa se deu pela condição em razão das experiências de participação na universidade pública. Logo, foi convidada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente o Curso de Administração, que faz parte da Escola de Administração.

A escolha do curso não foi aleatória, pois no cerne do curso de Administração encontra-se o estudo da gestão, na concepção da ciência da Administração. Olhar para este curso do lugar da ciência da Educação é instigante. Além disto, a gestão do curso de graduação de Administração inclui professores com formação nesta área, levando a reflexão se estes professores, neste papel, atuam diferente da gestão de outros cursos, que não tem na sua origem uma formação para a gestão. Se estes motivos que circundam a opção pelo curso de Administração não forem suficientes, o mais influenciador foi o fato da pesquisadora ter como formação de origem o curso de Administração e estar no mestrado profissional de Gestão Educacional.

A composição da UFRGS, PPC (2009, p.3), conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Administração se estabelece a partir de:

[...] uma Administração Central (Reitoria), por órgãos colegiados superiores (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e Conselho Universitário – CONSUN) e por vinte e sete Unidades Acadêmicas, das quais a Escola de Administração é uma delas.

3.1.1 Escola de Administração (EA)

A Escola de Administração, segundo publicado no site oficial da UFRGS (2017b), iniciou na Faculdade de Ciências Econômicas, “com a criação, em 1951, do Instituto de Administração”. Somente em 06 de setembro de 1996 o Conselho Universitário da universidade aprovou a criação da Escola de Administração (EA), que se tornou uma unidade autônoma.

O ensino predominante na EA é o construtivismo, segundo a UFRGS (2017b), que dá ao estudante a possibilidade de criar conceitos através da interação com os colegas e com a participação concreta em atividades empresariais. Como ação junto à comunidade, a Escola de Administração contribui com serviços à comunidade

dentro da matriz: ensino, pesquisa e extensão, expressos na sua missão: “Promover o conhecimento orientado à Administração, por meio do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo organizações para a melhoria da qualidade de vida na sociedade”, tendo como princípios norteadores, explícitos no site oficial da UFRGS (2017b): a “valorização das potencialidades do aluno; o respeito à pluralidade; a responsabilidade social; a valorização da iniciativa, da criatividade e da capacidade empreendedora e o zelo pela imagem e pela cultura da escola”, permitindo ao longo da pesquisa uma análise comparativa do que aparece na pesquisa.

O ensino de graduação na EA compreende os cursos de graduação em Administração diurno e noturno e o curso de graduação em Administração Pública e Social noturno. Além dos cursos de graduação, a EA conta com o ensino na pós-graduação. Quanto a este estudo, foi realizado no curso de graduação de Administração.

Em relação à estrutura organizacional, a Escola de administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, segundo a própria UFRGS (2017d), é organizada por unidades estabelecidas no seu regimento, disciplinando a organização e o funcionamento da EA.

Quanto a estrutura, a UFRGS (2017d) possui o Conselho da Unidade, que é o órgão deliberativo superior da Escola de Administração, que supervisiona as atividades do ensino, da pesquisa e da extensão; a Direção da EA, como órgão executivo superior, que atua nas atividades acadêmicas e administrativas da Escola; o Departamento de Ciências Administrativas, como órgão executivo da EA.

O Departamento de Ciências Administrativas possui um colegiado, que, segundo UFRGS (2017d), dedica-se, dentre outras atribuições, a delegar aos docentes as tarefas do ensino, da pesquisa e da extensão, inclusive promovendo os processos de avaliação de desempenho dos docentes e do desenvolvimento das disciplinas.

Durante as entrevistas com a representante da COMGRAD, foi relatado que cumpre ao Departamento do curso as questões relativas aos professores e as disciplinas, enquanto que à Comissão de Graduação (COMGRAD), cabem as questões relacionadas ao estudante, havendo de algum modo, departamentalização quanto as responsabilidades na EA.

A Comissão, em UFRGS (2017e) tem como competências: “a) supervisionar o ensino das disciplinas integrantes do currículo; b) deliberar sobre a organização

curricular do curso; c) manifestar-se nos casos de recusa de matrícula ou de desligamento de alunos; d) atuar como instância final nos casos de recurso interposto em matéria de atribuições de conceito; e) elaborar os horários das disciplinas; f) organizar, orientar e efetuar as matrículas e, posteriormente, as correções de matrícula; g) analisar o desempenho acadêmico dos alunos, julgando-os aptos ou não a efetuar estágio remunerado não obrigatório. Portanto a Comissão de Graduação (COMGRAD), UFRGS (2017e) é o órgão avalia e encaminha propostas ao Conselho da EA e tem no seu cotidiano a tarefa de orientar academicamente os alunos durante sua trajetória acadêmica.

Em relação ao encontro da Comissão é importante destacar que, no site oficial da UFRGS (2017e), está publicado que as reuniões da COMGRAD têm hora e dia definidos, ocorrendo “na primeira quarta-feira de cada mês, na sala de reuniões do segundo andar”, sendo portanto realizadas ordinariamente.

3.1.2 O Curso de Graduação - Bacharelado de Administração

A Lei nº 4769, de 9 de setembro de 1965, regulamenta a profissão de administrador no Brasil somente na década de 60, mas a profissão já existia no país desde a década de 30. Segundo dados do Conselho Federal de Administração CFA (2017), o País conta com 366.565 administradores registrados. Destes, estão registrados no Conselho Regional do Rio Grande do Sul 30.908 administradores. Curiosamente, o curso é regulamentado no período que marca também os movimentos que se iniciam na França e são protagonizados pelos estudantes e por trabalhadores contra a opressão do capitalismo.

Segundo o PPC (2009, p.6), o objetivo do Curso de Graduação de Bacharelado de Administração da EA é

Formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras, sem perder de vista a sua inserção no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural e político da sociedade em que estas se inserem.

O curso de Graduação de Bacharelado de Administração da Escola de Administração da PPC (2009, p.6) tem como perfil desejado, para o egresso, a valorização “do conhecimento de áreas de aplicação com uma orientação mais

voltada para a indústria e os negócios [...]”, portanto, “[...] o aluno pode adotar percursos tanto em termos de áreas de conhecimento como de orientação profissional, podendo tornar-se gestor ou empreendedor, ou prosseguir a carreira acadêmica”. A carga horária do Curso de Administração, informada (PPC, 2009 p.4) é de 3.060 horas aula, 3060 horas, composta de 192 créditos, que estão distribuídos em 10 semestres. Assim, confere o título de Bacharel em Administração aos seus estudantes, que cumprir os requisitos para a formação.

O curso oferece 80 vagas no turno da manhã, sendo 40 por semestre e no turno da noite disponibiliza 160 vagas, sendo 80 por semestre. Atualmente, segundo a informação da COMGRAD, no Anexo B, existem atualmente 1800 estudantes matriculados no curso de Administração.

Logo, o Curso de Administração da Escola de Administração da UFRGS constituiu o Lócus de pesquisa, o território da investigação.

A amostra originou-se primeiramente do envio do questionário para os 1800 estudantes do Curso de Administração, que resultou em 53 respondentes, constituindo a amostra do questionário. A amostra foi composta de seis participantes do questionário, que indicaram os outros seis participantes, definindo as entrevistas.

3.2. Instrumentos Para a Viagem

A pesquisa qualitativa do tipo exploratória foi escolhida, segundo Gil (2010), em razão da necessidade de familiarizar-se com o tema de pesquisa, que evolui na descoberta de possibilidades. Segundo Minayo, Souza Gomes (2013, p.21), [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, permite um recorte de dados mais abrangentes, levando à compressão dos fenômenos estabelecidos com o participante no seu contexto.

Para Bogdan, Bikle (1994, p.19) a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir pistas, o que permitiu estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Pois, segundo Minayo; Sanches (1993, p.239), o método “será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria”. Logo, a escolha pela pesquisa qualitativa do tipo exploratória se mostrou mais adequada ao estudo.

O questionário foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa. Para Gil (2010, p.102) o questionário é uma das técnicas de interrogação que corresponde ao

conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. As questões podem ser abertas, fechadas ou mistas. O questionário neste estudo, contou com perguntas abertas e fechadas, constituindo a primeira etapa da pesquisa. Na seção da análise encontra-se a forma como foi aplicado, detalhadamente.

Para Yin (2010), a entrevista, segundo instrumento utilizado no estudo, é uma relevante fonte de evidência, proporcionando um roteiro para a conversação com o participante, apresentando menos rigor na sua estrutura. Para (MINAYO, SOUZA, GOMES, 2013, p.64) “[...] as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades [...]”, além da possibilidade, na forma semiestruturada, de se realizar perguntas adicionais. Logo, permite maior liberdade na condução da entrevista, auxiliando no esclarecimento das respostas dos participantes, que serão estimulados a relatar suas experiências.

As entrevistas foram articuladas no sentido de captar um recorte na vida acadêmica do estudante do Curso de Graduação de Administração alinhada com o questionário. Quanto ao questionário, para Gil (2010, p.102) trata-se de uma das técnicas de interrogação que corresponde “[...] ao conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. As questões podem ser abertas, fechadas ou mistas. O questionário, neste estudo, contou com perguntas abertas e fechadas e serviu como uma forma inicial para o levantamento de dados, que foi utilizado por meio eletrônico.

Além do questionário e das entrevistas, foi utilizada como suporte a análise documental. A pesquisa documental se caracteriza pela análise de documentos, geralmente recomendada quando se trata de informações internas à Instituição (GIL, 2010). O autor esclarece que os documentos podem ter vários aspectos (fotos, relatórios), além de não serem necessariamente físicos, compreendendo diversos suportes. Logo, com base na pesquisa documental, foi utilizado o PDI 2016-2026 da PDI (2016) e o Projeto Pedagógico do Curso de administração PPC (2009), complementando a análise dos dados.

3.3 A Jornada: em Busca de Dados

3.3.1 Ética: Contrato e Compromisso

A coleta de dados foi precedida de convite à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que informou não necessitar de carta de anuência e sim aceite da confirmação por e-mail da COMGRAD (Comissão de Graduação da Escola de Administração) quanto ao teor da pesquisa. Para isto, foi formalizado um convite com o respectivo anexo do questionário. Nos apêndices A e B encontram-se os modelos dos questionários utilizados, e nos anexos 1 e 2, respectivamente, encontram-se o e-mail de confirmação da COMGRAD de envio do questionário aos estudantes e o e-mail da COMGRAD quanto ao número de estudantes que receberam o questionário. A COMGRAD foi consultada sobre o consentimento para a realização das entrevistas. A Secretária da COMGRAD sugeriu o modo usual da UFRGS e assim o convite foi feito aos estudantes interessados em participar.

As entrevistas foram realizadas após o preenchimento dos requisitos do processo de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo está no Apêndice A. Esse procedimento refere-se ao esclarecimento de todas as informações necessárias para a compreensão do entrevistado com relação aos fins da pesquisa e à garantia do anonimato. Essas informações foram prestadas em linguagem de forma clara e acessível, respeitando cultura, idade, nível socioeconômico e autonomia dos entrevistados (UNISINOS, 2013).

Dessa forma, a pesquisa desenvolveu-se com compromisso e com critérios éticos, necessários à investigação científica.

3.3.2 Tempo de Colheita

O questionário constituiu a primeira etapa da coleta de dados, no qual foram formuladas 11 questões, sendo 8 fechadas e 3 abertas. Outro aspecto, é que o instrumento, além de cumprir seu propósito no levantamento dos dados, também fez parte da estratégia de aproximação com os 1800 estudantes do Curso de Administração da EA (Escola de Administração) da UFRGS. A práxis de pesquisa

com estudantes, na UFRGS, passa pela autorização da COMGRAD que solicita o envio de um convite, explicando a pesquisa e as questões que serão abordadas.

Portanto, as combinações de pesquisa e envio do questionário foram feitas com a Secretária da COMGRAD, por telefone, e-mail e visita pessoal.

Quanto ao modelo do questionário utilizado, este se encontra no Apêndice B. O mesmo foi elaborado na ferramenta *Google forms* e o seu link enviado à COMGRAD por e-mail para disparo aos estudantes. A COMGRAD promoveu os dois disparos do questionário via e-mail para o *mailing* de aproximadamente 1800 estudantes, segundo informações que constam no Anexo B. Assim, os disparos foram realizados no mês de setembro de 2016.

Primeiramente foi feito um disparo na primeira semana do mês de setembro, do qual retornaram 31 respostas, seguido do segundo disparo, como ação de reforço ao convite de participação desta etapa da pesquisa, que foi enviado na última semana do mês de setembro, no qual retornaram 22 questionários. Assim, foram obtidos 53 questionários respondidos nesta etapa da coleta de dados, o que representa um retorno de 2,94% do total de questionários enviados. Os 53 retornos do questionário foram unificados em um relatório único para efeito de análise dos dados.

As questões um e dois do questionário foram elaboradas na condição de opcionais para preenchimento do nome e e-mail e constam no Quadro 5. Estas questões foram elaboradas com o propósito de enviar um retorno da pesquisa ao participante. Além disto, os participantes foram convidados para a etapa das entrevistas.

Em relação às respostas das questões 1 e 2 do questionário, destaca-se que na questão 1 foram 19 os participantes que se identificaram no questionário, o que representou 35,85% dos respondentes, enquanto que, na questão 2 foram 14 participantes que inseriram o e-mail de contato, o que representou 26,42% dos respondentes. O número de retornos desta questão demonstra que uma parte dos participantes tem interesse no retorno da pesquisa. Quanto aos dados levantados no questionário, foi gerado um relatório com as respostas dos 53 participantes, integrando a etapa de organização dos dados da pesquisa.

A segunda etapa constitui-se na entrevista semiestruturada. Para isto, foi definida uma amostra com dez estudantes do curso de Administração, na qual um

deveria ser representante do CAEA (Centro Acadêmico da Escola de Administração) da UFRGS e servidor da UFRGS, representante da COMGRAD. Primeiramente, foi enviado um convite aos participantes do questionário, que incluíram o seu endereço eletrônico.

Os convites foram enviados por e-mail para os 14 participantes. Destes, apenas sete participantes aceitaram agendar a entrevista, ou seja, 50% dos convites enviados. O agendamento com os sete participantes foi realizado por e-mail e com apoio de um aplicativo de celular para confirmações. Os agendamentos ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2016. No entanto, dos sete participantes agendados, dois cancelaram e as confirmações caíram para 40% da amostra inicial de 14 participantes. Assim, foi solicitado aos entrevistados indicações de colegas que pudessem participar da pesquisa.

Os entrevistados indicaram 8 participantes, que foram convidados por um aplicativo do celular. Dos oito, seis foram entrevistados, porque dois não puderam participar, ou seja, retorno de 75% dos convites enviados. No total, foram enviados 22 convites para as entrevistas, obtendo um retorno de 11 participantes, que representou 50% do total de 22 convidados.

Assim, a etapa das entrevistas contou com a participação de 11 estudantes do Curso de Graduação de Bacharelado de Administração, no qual uma das participantes era representante do CAEA (Centro Acadêmico da Escola de Administração), além de ter experiência como bolsista do Curso de Administração.

Além dos estudantes do Curso de Administração foi convidada e entrevistada uma representante da COMGRAD (Comissão de Graduação da Escola de Administração) da UFRGS. Dessa forma, foram realizadas 12 entrevistas.

Como procedimento, após a saudação inicial, todos os participantes das entrevistas autorizaram a gravação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que consta no Anexo A.

Quanto às entrevistas, foi elaborado um roteiro para servir de guia e criada uma agenda. A maioria das entrevistas foi realizada na Biblioteca da EA (Escola de Administração), em salas de estudo, gentilmente acordada e agendada pelos participantes. Como locais alternativos, foram realizadas duas entrevistas em Cafés de dois shoppings de Porto Alegre, duas entrevistas em um bar localizado no Campus da Reitoria, uma entrevista em sala de aula e uma entrevista no corredor da

EA. Tudo para adequar as agendas e viabilizar as entrevistas. Assim, o roteiro que serviu de caminho para a conversa com os participantes segue:

O contato iniciou com uma saudação e apresentação: *meu nome é Liziane, sou mestranda em Gestão Educacional na Unisinos. Minha pesquisa trata da experiência de participação do estudante de Administração na Universidade e seus impactos na trajetória formativa.*

Quero convidá-lo a escolher um pseudônimo que o represente neste estudo. Além do pseudônimo, vou confirmar alguns dados iniciais como idade, ocupação, semestre. Primeiramente, solicito autorização para gravar a entrevista e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. (O formulário encontra-se no Apêndice A).

Com isto, iniciaram-se as entrevistas, seguindo com alguma flexibilidade o roteiro proposto:

- a) Quanto a tua trajetória acadêmica, conta-me como chegastes até aqui?*
- b) Que experiência de participação, na universidade, consideras significativa para a sua formação?*
- c) Em relação à gestão do curso de Administração, em que momento a procuras?*
- d) Sobre o colegiado do curso de Administração e a representação discente, sabes quem te representa na gestão do Curso?*
- e) Como funciona a participação do estudante no Colegiado?*
- f) Hipoteticamente, no papel da gestão do Curso, em quais iniciativas apostaria para qualificar a formação do estudante de Administração?*

Os dados coletados nos questionário e nas entrevistas foram organizados na forma de relatório para a classificação segundo a análise de conteúdo, na proposta de Bardin (1995) e Moraes (1999). Assim, estão no Quadro 4, das categorias, encontrando-se na seção de análises e resultados.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

A análise de conteúdo, a partir de Bardin (1995, p.9) é frequentemente utilizada em pesquisas com abordagem qualitativa, possibilitando inferências que vão além da mera interpretação do literal. Para o autor,

[...] enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1995, p. 9).

Em relação à categorização, segundo Moraes (1999), a classificação dos dados remete a um agrupamento que possibilite o que há de comum entre eles. Já em relação ao critério para classificação das categorias emergentes foi escolhida a análise semântica, buscando o sentido do revelado e do implícito. Desta forma, Bardin (1995), Moraes (1999) e Chizzotti (2006) subsidiam a análise de dados desta pesquisa.

Chizzotti (2006, p. 98) afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Dessa forma, a análise de conteúdo busca abranger o conteúdo implícito nas subjetividades, não se restringindo a mera interpretação do que está estritamente escrito nas comunicações.

Como metodologia, a análise de conteúdo compreende algumas etapas, que podem ser apresentadas como: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1995, p. 95). Todas essas etapas foram seguidas nesta pesquisa buscando conferir rigor científico às análises.

A análise partiu dos eixos temáticos, que foram elencados previamente. São eles: a) trajetória formativa, b) experiência de participação e c) participação na gestão. Assim, na interpretação dos dados foi se constituindo os resultados desta pesquisa.

4.1 Hora de Garimpar: Organização e Classificação dos Dados

O questionário, que consta no Apêndice B, constitui a primeira parte da coleta de dados. O instrumento faz parte da estratégia de aproximação do tema de pesquisa com os estudantes do Curso de Graduação de Bacharelado em Administração da UFRGS e contou com 53 participantes. Do questionário resultou um relatório para análise dos dados.

A segunda etapa do levantamento de dados foi constituída de entrevista semiestruturada com os estudantes do curso de Administração da UFRGS e uma representante da COMGRAD. Primeiramente, foram convidados os participantes da etapa 1 do levantamento de dados, que incluíram no questionário o endereço eletrônico. Logo, os convites foram enviados por e-mail para 14 participantes. Destes, sete aceitaram o convite. O agendamento foi realizado por e-mail e por recurso da ferramenta Whatsapp, nos meses de outubro e novembro de 2016. Dos sete participantes que aceitaram o convite, dois cancelaram no decorrer dos agendamentos por motivos de incompatibilidade de agendas. Em um segundo momento, foi solicitado aos entrevistados indicações de estudantes para a etapa das entrevistas. Desta forma, foram convidados mais oito estudantes através da ferramenta Whatsapp. Destes, dois não puderam participar, pois um estava no exterior e outro era estudante egresso, já formado pela EA. Totalizaram nesta etapa 11 estudantes participantes e um participante representante da COMGRAD.

Após conclusão das entrevistas foram realizadas as transcrições em arquivos no formato Word. Num primeiro momento foi contratada uma pessoa para fazer esta tarefa. No entanto, foi percebido que a transcrição pela pesquisadora traria mais profundidade e retomada aos diálogos. Desta forma, foram revisadas as todas as transcrições, trazendo mais consistência para esta fase.

Na organização da fase de análise, durante a primeira leitura da transcrição, foram identificadas as falas do participante e da entrevistadora. Após esta atividade, foi criado o quadro de análise de categorias. Na primeira coluna foram identificados, como categorias iniciais, os eixos temáticos: a) trajetória formativa; b) experiência de participação e c) participação na gestão. Quanto à análise das categorias intermediárias, partiu-se da leitura e releitura das falas dos participantes e alocação das frases ou trechos das frases dos participantes na coluna de categorias intermediárias, correspondentes ao respectivo eixo temático. Na análise para

categoria emergente, partiu-se da contagem de palavras recorrentes dentro da coluna de categoria intermediária, encontrando além de palavras o sentido das falas.

Ao definir as categorias emergentes, deu-se a compreensão do explícito e do implícito expressado pelos participantes. Definiram-se as seguintes categorias emergentes: a) trajetória: a história de cada um; b) participação em diferentes mundos e c) gestão: diálogos, apostas e representatividade.

Os mesmos critérios de organização dos dados utilizados nas entrevistas foram utilizados nas questões abertas do questionário.

Assim, o quadro 6 apresenta as categorias de análise.

Quadro 6 : Categorias de análise.

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
TRAJETÓRIA FORMATIVA	Escolhas e incertezas Encontros e desencontros	Trajетória: A história de cada um.
EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO	Participação: significados e limitações Participação na sala de aula Participação extraclasse Participação na gestão	Participação em diferentes mundos.
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO	Diálogos com a gestão Representatividade No papel da gestão	Gestão: diálogos representatividade e apostas.

Fonte: Elaborada pela autora

4.2 Os Habitantes da Pesquisa

A primeira parte da análise dedicou-se ao conhecimento do perfil dos participantes da pesquisa. Para isso, foi realizado um levantamento de dados no questionário, enquanto, nas entrevistas, as informações foram indagadas pessoalmente aos participantes.

Quanto à amostragem da pesquisa: a amostra do questionário foi composta por 53 participantes e a amostra das entrevistas foi composta de 12 participantes. Para esclarecimento, os participantes do questionário que optaram por incluir o nome e o endereço eletrônico foram determinantes para o envio do convite na etapa

das entrevistas. Assim, dos 53 participantes do questionário, 14 foram convidados para as entrevistas, e, destes, seis foram entrevistados.

Os seis participantes do questionário que foram entrevistados indicaram os demais participantes para as entrevistas, totalizando, ao final, 12 entrevistados.

Em relação ao retorno da pesquisa, será enviada uma cópia do estudo aos participantes que incluíram o endereço de e-mail no questionário; aos participantes da entrevista, à COMGRAD e ao CAEA, como forma agradecimento e disseminação da pesquisa.

O Quadro 7: *Participante do questionário* e o Quadro 9: *Participantes da entrevista* apresentam os dados levantados referentes ao gênero, à idade, ao semestre que estão cursando, ao turno que estudam, à ocupação além de estudar e à indicação do tipo de ocupação, constituindo o perfil dos estudantes que habitam este estudo.

A análise de perfil do participante foi realizada por instrumento. Assim, foram levantados o perfil do participante do questionário e o perfil do participante da entrevista. No entanto, há momentos que estes perfis se encontram na pesquisa.

4.2.1 Participantes do Questionário

Os 53 participantes do questionário estão relacionados no Quadro 7, que apresenta os dados fechados do questionário. Os participantes do questionário foram identificados, no estudo, pela letra “P” seguida de um numeral, do número 1 ao número 53.

Quadro 7 : Participantes no questionário

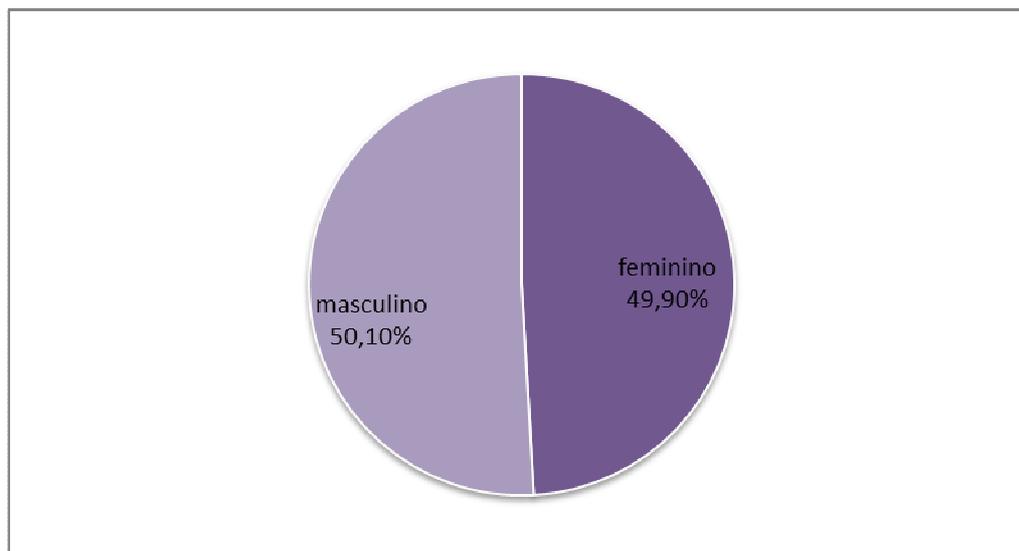
Participante	Nome - opcional	E-mail - opcional	Gênero	Idade	Semestre que está cursando	Turno que estuda	Possui outra ocupação?	Ocupação
p1			Masculino	20	IV	noite	sim	Atividade remunerada
p2	X	X	Masculino	27	I	noite	sim	Atividade remunerada
p3			Feminino	21	VI	misto	sim	Estágio não obrigatório
p4			Feminino	21	II	manhã	sim	Atividade remunerada
p5	X		Feminino	22	V	noite	sim	Atividade remunerada
p6			Masculino	34	VIII	noite	sim	Atividade remunerada

p7	X	X	Feminino	20	VI	manhã	sim	Estágio não obrigatório
p8			Masculino	21	III	noite	sim	Voluntariado
p9			Feminino	31	III	noite	sim	Atividade remunerada
p10			Feminino	21	V	noite	sim	Estágio não obrigatório
p11			Feminino	23	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p12	X	X	Masculino	20	VI	misto	sim	Atividade não remunerada
p13	X	X	Feminino	30	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p14			Feminino	33	VII	noite	sim	Atividade remunerada
p15	X	X	Masculino	20	VII	manhã	sim	Estágio não obrigatório
p16	X		Feminino	20	III	noite	sim	Atividade não remunerada
p17	X	X	Masculino	23	VIII	misto	não	
p18			Masculino	29	VII	noite	sim	Atividade não remunerada
p19	X	X	Masculino	21	VII	misto	sim	Estágio não obrigatório
p20	X	X	Feminino	25	I	manhã	sim	Atividade remunerada
p21			Feminino	24	II	noite	sim	Atividade remunerada
p22	X	X	Masculino	28	VI	noite	sim	Atividade remunerada
p23			Masculino	24	VIII	misto	não	
p24			Feminino	20	IV	noite	sim	Voluntariado
p25	X		Feminino	23	VIII	noite	sim	Estágio não obrigatório
p26	X	X	Feminino	20	IV	manhã	sim	Voluntariado
p27			Masculino	25	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p28			Masculino	31	III	noite	sim	Atividade remunerada
p29	X	X	Feminino	24	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p30			Masculino	28	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p31			Masculino	18	I	manhã	não	Voluntariado
p32	X	X	Masculino	29	VIII	noite	não	Atividade não remunerada
p33			Masculino	25	VIII	noite	não	Estágio não obrigatório
p34			Masculino	25	II	misto	sim	Atividade remunerada

p35			Masculino	21	III	misto	sim	Atividade não remunerada
p36			Feminino	24	II	noite	sim	Atividade remunerada
p37			Masculino	40	V	noite	sim	Atividade remunerada
p38	X		Feminino	28	VI	noite	sim	Estágio não obrigatório
p39			Feminino	26	VIII	manhã	sim	Atividade remunerada
p40			Feminino	25	VII	noite	sim	Estágio não obrigatório
p41			Feminino	30	VI	noite	sim	Atividade remunerada
p42	X		Masculino	20	IV	noite	não	Estágio não obrigatório
p43			Masculino	37	V	noite	sim	Atividade remunerada
p44	X	X	Masculino	31	I	noite	sim	Voluntariado
p45			Masculino	30	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p46	X		Masculino	20	I	noite	sim	Atividade remunerada
p47			Masculino	35	VIII	noite	sim	Atividade remunerada
p48			Feminino	31	III	noite	sim	Atividade remunerada
p49			Masculino	26	III	noite	sim	Atividade remunerada
p50			Feminino	24	VIII	noite	não	Atividade não remunerada
p51			Feminino	22	VIII	manhã	sim	Estágio não obrigatório
p52			Feminino	49	I	manhã	sim	Atividade remunerada
p53		X	Feminino	43	I	noite	sim	Atividade remunerada

Fonte: Elaborada pela autora.

A análise do perfil iniciou pela participação dos estudantes quanto ao gênero. Neste sentido, houve equilíbrio quanto ao número de participantes; 49,1% dos participantes declararam ser do sexo feminino, 50,9% declararam ser do sexo masculino. Apresentando um equilíbrio em relação a participação por gênero na pesquisa.

Gráfico 1: Participantes por gênero- Questionário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os 53 participantes, 26 estudantes estão na faixa de 18 a 24 anos, representando, na soma das idades dos participantes, 49,06% da amostra do questionário. Em relação aos demais participantes: 16 estudantes representam 30,29% e estão no intervalo de 25 a 30 anos; nove estudantes representam 16,98% e estão no intervalo de 31 a 40 anos e dois estudantes representam 3,77% da amostra e estão acima de 40 anos. Assim, a universidade precisa estar atenta as diferentes gerações com suas características que convivem na universidade para criar ou adaptar suas estratégias.

O quadro oito, a seguir, apresenta os percentuais por idade:

Quadro 8: Participantes por idade no questionário.

Número de Estudantes	Idade do Estudante	Participação de estudante por idade
1	18	1,89%
9	20	16,98%
6	21	11,32%
2	22	3,77%
3	23	5,66%
5	24	9,43%
5	25	9,43%
2	26	3,77%
1	27	1,89%
3	28	5,66%
2	29	3,77%
3	30	5,66%
4	31	7,55%
1	33	1,89%
1	34	1,89%
1	35	1,89%
1	37	1,89%
1	40	1,89%
1	43	1,89%
1	49	1,89%
53		100,00%

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao semestre que o participante do questionário se encontrava, foi constatado na amostra que a maioria dos semestres apresentou representantes, dando consistência e enriquecendo o estudo.

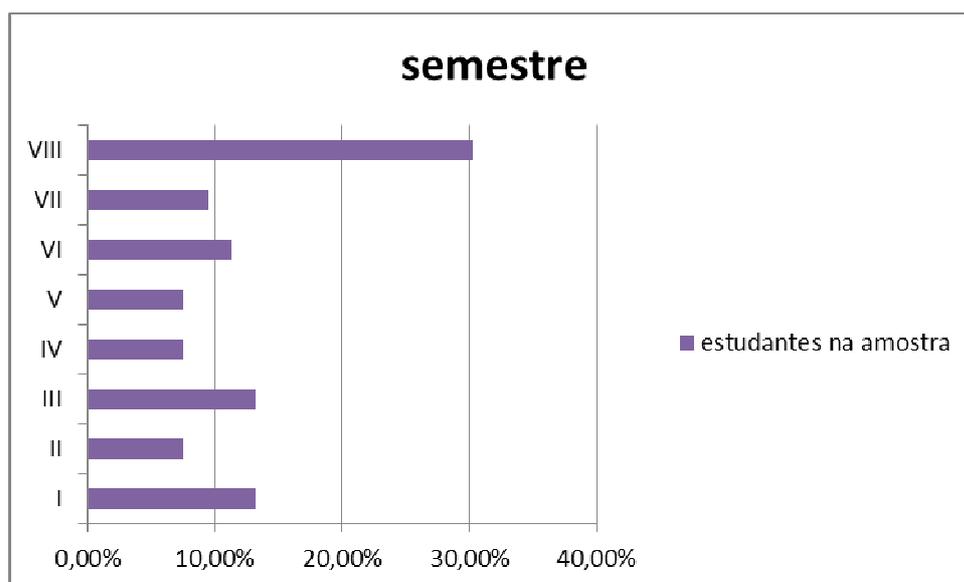
As maiores participações estão no VIII semestre com 30,19% dos participantes, seguido do I semestre com 13,21%, III semestre com 13,21%, VI semestre com 11,32% e VII semestre com 9,43%. Os participantes que estão nos semestres II, IV e V, representaram, cada um, 7,55% de participação na amostra. A representatividade dos participantes na maioria dos semestres do Curso possibilitou a compreensão de experiências de participação do estudante ao longo da trajetória de formação.

A participação do estudante por semestre no questionário está expresso na tabela 3 e no gráfico 2.

Tabela 3: Participantes por semestre no questionário.

Número de participantes	Semestre	Participação
7	I	13,21%
4	II	7,55%
7	III	13,21%
4	IV	7,55%
4	V	7,55%
6	VI	11,32%
5	VII	9,43%
16	VIII	30,19%
53		100,00%

Fonte: Elabora pela autora.

Gráfico 2: Participantes por semestre no questionário.

Fonte: Elabora pela autora.

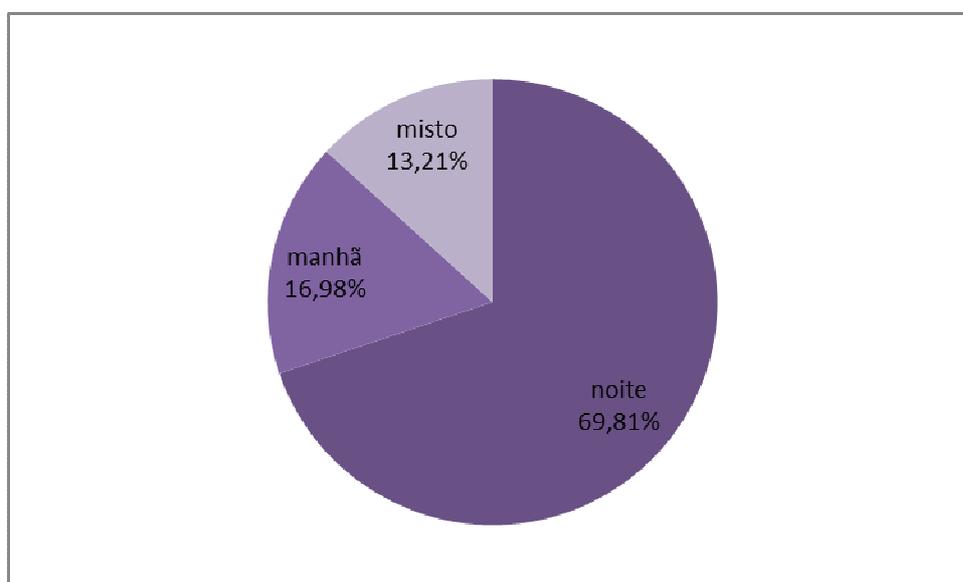
O Curso de Administração na UFRGS é ofertado nos turnos da manhã e da noite, conforme o PPC (2009), o que não o impede o estudante matriculado num turno de cursar disciplinas em outro turno, ou ainda em ambos. Este é o caso do estudante que indicou o período *misto*.

A contagem expressa no gráfico 3 apresenta a distribuição em percentuais dos 53 participantes do questionário segundo o turno que estudam. Logo: 37 estudantes informaram que estudam no turno da noite, o que representa 69,81% da amostra;

nove estudantes informaram que estudam no turno da manhã e representam 16,98% da amostra e sete estudantes informaram o turno misto, ou seja, 13,21% do total dos participantes do questionário.

Neste sentido, quanto aos participantes do questionário, há uma concentração de estudantes no turno da noite, percentual representativo, que pode ser um indicativo da presença do estudante trabalhador na universidade pública, além de coerente com a oferta de vagas que o curso de Administração oferece.

Gráfico 3: Turno no qual o participante do questionário estuda.

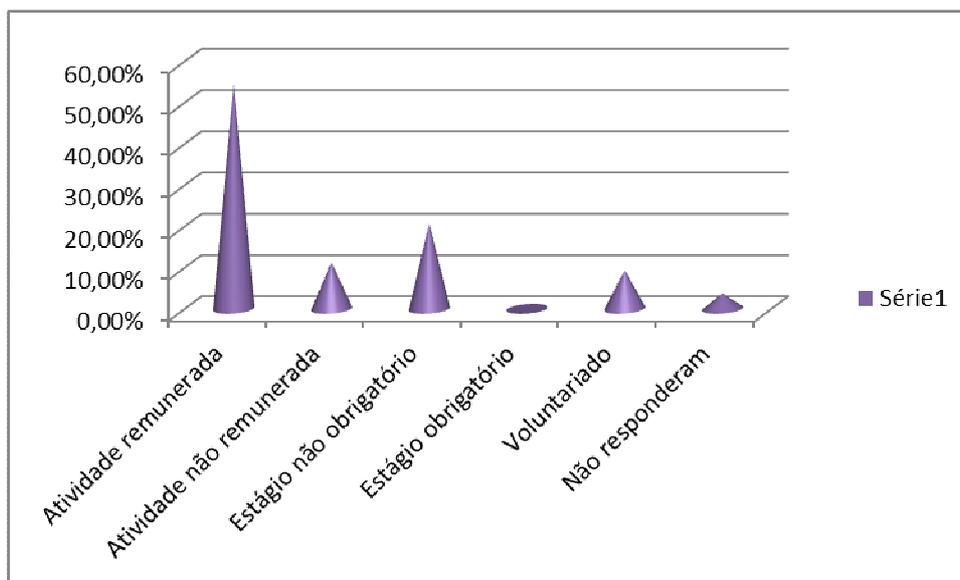


Fonte: elaborada pela autora

As questões 7 e 8 referem-se a estudantes e se estes tinham outra ocupação além dos estudos. Foram apresentadas duas questões vinculadas. Na questão 7, foi perguntado: *além de estudar você possui outra ocupação?* O participante poderia marcar “sim” ou “não”. Dos 53 participantes, apenas 7 estudantes responderam “não”, o que representa 13,21% dos respondentes na amostra e 46 estudantes. 86,79% responderam “sim”, afirmando que possuem outra ocupação além de estudar, demonstrando uma tendência de que na universidade pública os estudantes do Curso de Administração são sujeitos que tem outra ocupação além de estudar. Na questão 8, o participante deveria indicar o tipo de ocupação, marcando uma das seguintes alternativas: a) *atividade remunerada*; b) *atividade não remunerada*; c) *estágio obrigatório*; d) *estágio não obrigatório* e e) *voluntariado*.

O percentual quanto o tipo de participação dos estudantes está representado no gráfico 4 e na tabela 4.

Gráfico 4: Tipo de ocupação no questionário.



Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4: Tipo de ocupação no questionário

Ocupação	Frequência de respostas	%
Atividade remunerada	29	54,72%
Atividade não remunerada	6	11,32%
Estágio não obrigatório	11	20,75%
Estágio obrigatório	0	0,00%
Voluntariado	5	9,43%
Não responderam	2	3,77%
Total	53	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesse contexto, segundo a amostra do questionário, o estudante apresenta outra ocupação, dentre: atividade remunerada; atividade não remunerada; estágio não obrigatório e voluntariado. Assim, foram compreensíveis as limitações e

oportunidades apresentadas por estes participantes quanto ao tempo disponível para participação nos espaços acadêmicos fora da sala de aula.

Em relação à ocupação do estudante, cabe uma reflexão trazida por Arruda (2012) na sua tese, apresentada no estado da arte deste estudo:

Essa visão do universitário que “só estuda” ainda persiste nos dias atuais. É comum ouvir as pessoas perguntarem ao jovem se ele “só estuda”, como se estudar fosse “coisa de desocupados”. (ARRUDA, p.197, 2012)

Logo, a ocupação, do jovem que participou desta pesquisa se alarga contrapondo tendências preconcebidas no ato de estudar; o estudante de Administração participante do questionário revela sua ocupação com estudo e trabalho, dentre outras atividades que apareceram na pesquisa.

4.2.2 Participantes da Entrevista

A análise do perfil dos participantes das entrevistas semiestruturadas foi constituída por perguntas abertas, que foram realizadas no decorrer das entrevistas. Entretanto, para os participantes que já haviam participado do questionário, somente foram confirmados os dados já informados no questionário.

Assim, os dados de perfil dos 12 participantes das entrevistas estão representados no Quadro 9: *Participantes da entrevista*. Os participantes foram identificados por um pseudônimo de sua escolha.

Quadro 9: Participantes nas entrevistas.

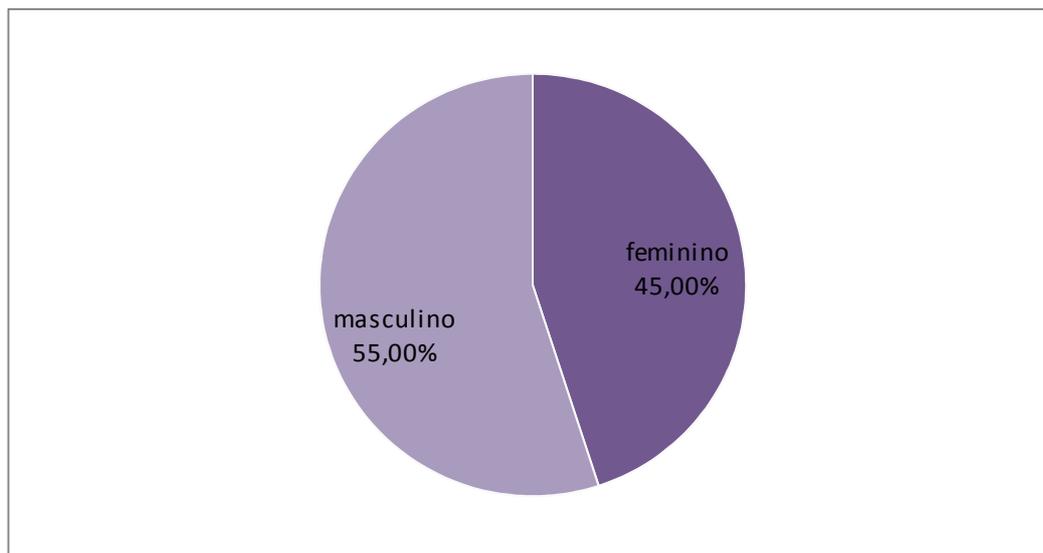
Participante	Gênero	Idade	Semestre que está cursando	Turno no qual estuda	Além de estudar você possui outra ocupação?	ocupação
Gabriel	Masculino	20	VI	misto	sim	Voluntariado- PS Júnior
Peixe	Masculino	21	VII	misto	sim	Estágio remunerado
Esmeralda	Feminino	25	I	manhã	sim	Trabalho
Fefo	Masculino	28	VI	noite	sim	Trabalho
Paseo	Feminino	20	IV	manhã	sim	Voluntariado- Atlético
Sebastian	Masculino	23	IX	noite	sim	Trabalho

Borboleta	Feminino	20	VI	manhã	sim	Voluntariado- PS Júnior
Paraquedas	Feminino	22	VII	manhã	sim	Voluntariado- AIESEC
Fone	Masculino	21	VIII	manhã	sim	Voluntariado- PS Júnior
Cidadão Global	Masculino	25	IX	noite	sim	Voluntariado-AIESEC
Rosa (representante do Centro Acadêmico)	Feminino	22	VI	manhã	sim	Voluntariado - CAEA
Margarida (representante da Comissão de Graduação)	Feminino	-	-	-	-	Servidora UFRGS-COMGRAD

Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo os principais resultados publicados pelo Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2015, p.10), o curso de Administração figura entre “as 10 áreas de cursos com o maior número de estudantes matriculados, tanto entre as mulheres, quanto entre os homens”. Desta forma, a pesquisa, com seu significativo número de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino, acompanha a tendência atual de distribuição por gênero no curso de Administração no país, um curso de igualdade de gênero pelo menos quanto ao número de discentes.

Quanto ao gênero, o número de participantes nas entrevistas foi de 45% do sexo feminino e de 55% do sexo masculino, apresentando uma distribuição um pouco mais distanciada em relação ao questionário. A representação da participação por gênero nas entrevistas encontra-se no gráfico 5.

Gráfico 5: Participantes por gênero na entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à idade, o número de participantes está demonstrado no quadro 9¹, no qual se observa que na soma do intervalo entre de 20 e 24 anos, idade de corte no ensino superior, a participação representa a maioria da população da amostra entrevistada, totalizando 72,73%. No intervalo entre 25 e 28 anos a participação foi de 27,30%. Assim, a participação do estudante está coerente com a idade de corte da educação superior, pois representa mais de dois terços dos entrevistados.

Quadro 10: Participantes por idade na entrevista.

Número de participantes	Idade do estudante	Participação do estudante por idade
3	20	27,27%
2	21	18,18%
2	22	18,18%
1	23	9,09%
2	25	18,18%
1	28	9,09%
11		100,00%

Fonte: Elaborada pela autora.

¹ Para efeitos da análise, no Quadro 8 não foi considerada a idade da participante MARGARIDA, por ser servidora e não estudante. Portanto, um dado não relevante no estudo.

O Curso de Administração da Escola de Administração da UFRGS, conforme o Plano Pedagógico do Curso, PPC (2009), pode ser concluído em até dez semestres, sendo que os dois últimos são mais dedicados ao trabalho de conclusão. Neste sentido, a pesquisa procurou saber em que momento do curso estavam os participantes para melhor compreensão nas análises futuras quanto as suas experiências de participação.

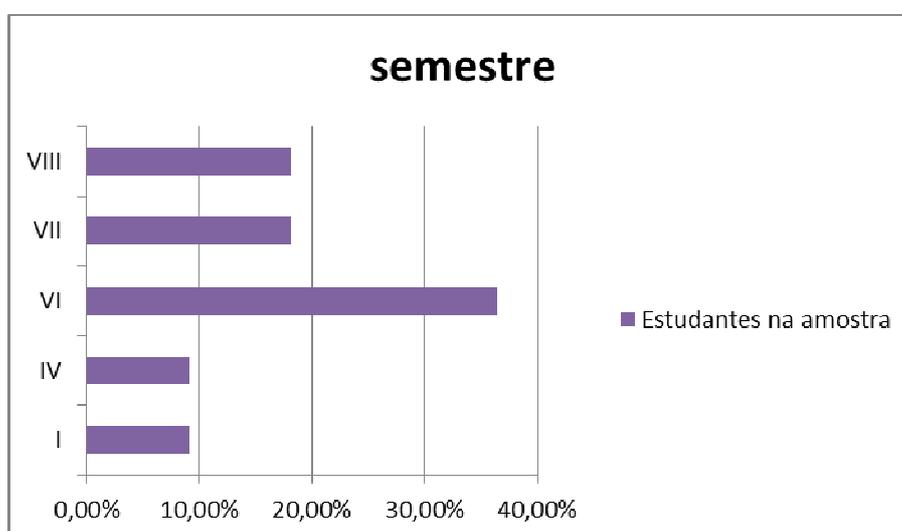
Na amostra entrevistada foram representados os seguintes percentuais por semestres: 36,36% dos entrevistados cursando o VI semestre; 18,18% cursando o VII e o VIII semestres e , 9,09% cursando o I, IV e IX semestres. A participação está especificada na tabela 5 e gráfico 6.

Tabela 5: participantes por semestre nas entrevistas.

Número de participantes	Semestre	Estudantes na amostra
1	I	9,09%
0	III	0,00%
1	IV	9,09%
4	VI	36,36%
2	VII	18,18%
2	VIII	18,18%
1	IX	9,09%
11		100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 6: participantes por semestre nas entrevistas.

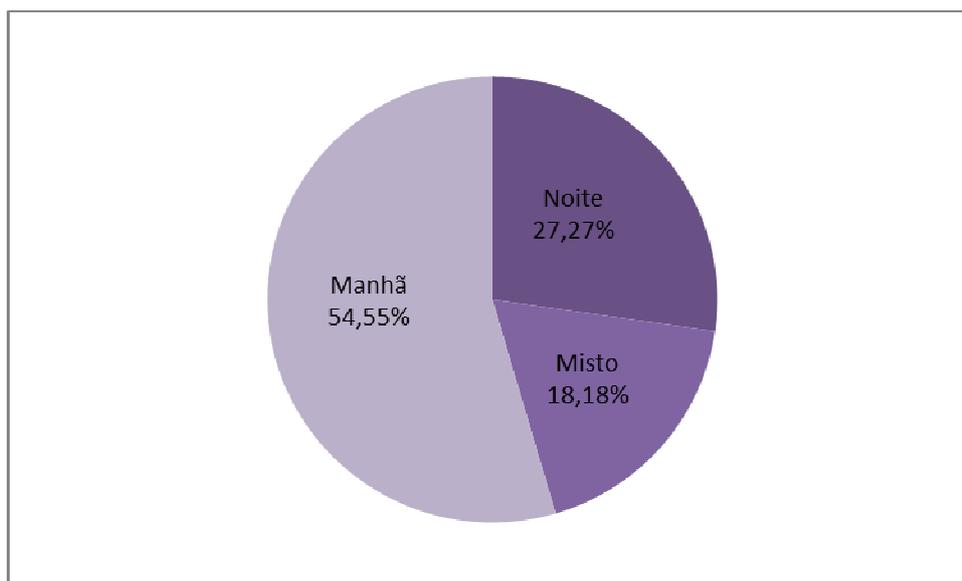


Fonte: Elaborado pela autora.

A representatividade da amostra em relação ao semestre que os entrevistados estão cursando contribui para este estudo, pois os estudantes já percorreram uma boa parte do curso, o que implica possivelmente em um número expressivo de experiências vivenciadas.

Quanto a análise do turno que estuda, os 11 estudantes da amostra entrevistada se encontravam nos seguintes semestres: três estudantes, o que representa 27,27%, indicaram o turno da noite; seis estudantes, o que representa 54,55%, indicaram o turno da manhã e dois estudantes, 18,18% dos participantes, indicaram que estudam nos dois turnos, ou seja, misto. Com isto, a amostra entrevistada, conforme o gráfico 7, apresentou a maioria dos participantes como estudante do turno da manhã, justificando uma tendência de disponibilidade de tempo para as atividades extraclasse.

Gráfico 7: Turno que o participante da entrevista estuda.



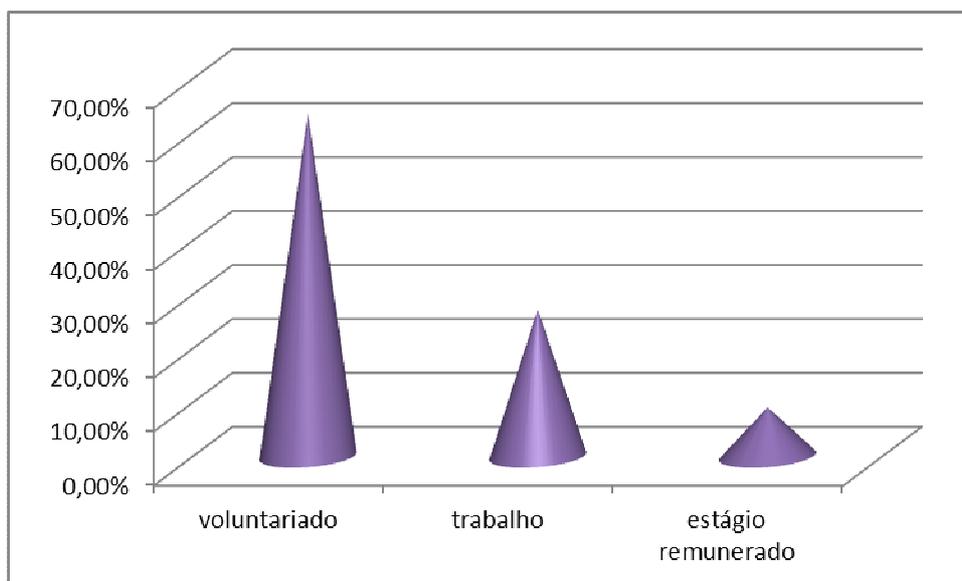
Fonte: Elaborado pela autora.

O estudante da amostra entrevistada é um sujeito que possui ocupação além do horário dos estudos, pois 100% dos participantes indicaram um tipo de ocupação. Conforme os dados da pesquisa representados no gráfico 8, dos 11 participantes: Sete estudantes, o que representa 63,64% da amostra entrevistada, informaram que trabalham como voluntário em organizações extraclasse. Estas organizações funcionam na Universidade geralmente em turno inverso ao horário dos estudos. Três estudantes, que representam 27,27% da amostra, informaram que trabalham

na iniciativa privada, e um estudante, que representa 9,09% da amostra, informou que está fazendo estágio remunerado. Assim, todos os estudantes da amostra indicam a opção por ter mais uma ocupação além de estudar.

A maior representatividade está concentrada no voluntariado, que acontece nas organizações extraclasse, que ocorrem paralelas à proposta do currículo. Estas atividades possuem características específicas, que estão especificadas no Quadro 11. Assim, as atividades que mais apareceram na pesquisa estão relacionadas a ações desenvolvidas nas seguintes organizações: (CAEA) Centro Acadêmico da Escola de Administração; PS Júnior; AIESEC, Atlética; ENACTUS e a Liga da ADM.

Gráfico 8: Tipo de ocupação do participante na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora

Logo, ao entrevistar o estudante que participa de organizações extraclasse e que parece viver a universidade integralmente, trouxe outras concepções e experiências de participação, que tratados no eixo experiência de participação.

Em relação ao voluntariado, este possui características específicas, pois são movimentos que acontecem no espaço institucional, que pode estar ou não vinculada a Escola de Administração. Para efeito desta pesquisa, estas atividades serão tratadas por organizações extraclasse ou Clubes, como são chamados pelos participantes da pesquisa. Além dos clubes cabe falar da Liga da ADM, uma

iniciativa dos estudantes que congrega as organizações extraclases para ações comuns na EA.

Quadro 11: Organizações extraclases.

Organizações extraclases	Definições
AIESEC (Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales)	O que é: “um movimento de liderança jovem, com a missão de “alcançar a paz mundial e o total preenchimento das potencialidades humanas. Tem como visão: “ser acessíveis a todos e em todos os lugares, crescer disruptivamente e moldar o que fazemos às necessidades do mundo”. AIESEC (2017)
PS Júnior (PS Empresa Júnior)	O que é: “associação sem fins lucrativos, oferece serviços a preços competitivos [...]. Vinculada à UFRGS e gerida exclusivamente por graduandos da Universidade, a empresa conta com o suporte teórico e metodológico de conceituados professores, mestres e doutores da Escola de Administração. Os serviços prestados pela empresa são direcionados principalmente a micro, pequena e médias empresas”. Tem como missão: “Desenvolver competências e valores, tornando os membros capazes e responsáveis pela transformação da sua realidade”. PSJúnior (2017b)
ENACTUS	O que é: “é uma iniciativa global de universitários que trabalham voluntariamente para impactar a realidade de pessoas e comunidades através do empreendedorismo”. Atualmente, abrange mais de 60 mil universitários em 38 países e ainda é incipiente no Brasil. A iniciativa é pioneira na UFRGS e no Estado do Rio Grande do Sul. ENACTUS (2017)

AAEA (Associação Atlética da Escola de Administração)	O que é: “A Associação Atlética da Escola de Administração foi criada com o objetivo de fomentar o esporte universitário e , principalmente, promover a integração dos alunos do curso de Administração da UFRGS. Fazendo da faculdade não só um espaço de aprendizado acadêmico, mas também de integração e de formação de relações. A AAEA visa possibilitar também o desenvolvimento de características pessoais e coletivas através do esporte e da relação entre as pessoas, como desenvolver liderança, comunicação, capacidade de coordenação, entre outras características que cada aluno pode buscar desenvolver”. Mais conhecida como “Atlética”. Atlética (2017)
CAEA (Centro Acadêmico da Escola de Administração)	O que é: O centro Acadêmico da Escola de Administração da UFRGS, que tem como missão, na proposta da gestão 2014 “Proporcionar integração e aprendizado, através de uma nova estrutura organizacional, por meio de eventos com excelência e voltados para o interesse dos nossos representados”. CAEA (2017)
LIGA DA ADM	Liga formada pelos clubes da EA, com o propósito de criar sinergia para atingir objetivos comuns.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os participantes do questionário e das entrevistas as diferenças que mais chamaram a atenção referem-se ao tipo de ocupação. No questionário, a maioria dos estudantes possui ocupação remunerada, enquanto que nas entrevistas a maioria atua no voluntariado. Outro aspecto que pode ser apontado é em relação ao turno que o estudante realiza seus estudos: no questionário, a maioria da amostra concentra seus estudos no turno da noite, enquanto que nas entrevistas a concentração está no turno da manhã. Assim, ao analisar os perfis dos participantes do questionário e das entrevistas, foi possível conhecer alguns aspectos dos estudantes que habitam este estudo.

4.3 Trajetória: A História de Cada Um

O eixo *trajetória formativa* foi estimulado no início da entrevista. O intuito foi levar o participante ao contato consigo e a reflexão de sua história na vida acadêmica. O participante, após escolher um pseudônimo com o qual se

identificasse, foi convidado a contar um pouco da sua trajetória no curso de Administração. Logo, no desenrolar dos relatos, fez brotar, no que para Josso (2004) constitui um contato com a experiência vivida. Assim, ao dar-se conta de sua história, cada participante expressou mais do que palavras: reviveu emoções e sentimentos, ora de encantamento, ora de frustração.

Quanto ao eixo trajetória formativa, chegou-se a duas categorias emergentes, sendo elas: a) *incertezas e escolhas*; b) *encontros e desencontros*, levando à categoria final: *trajetória: a história de cada um*.

4.3.1 Incertezas e Escolhas

Para Isaia (2006), a escolha da profissão inaugura a trajetória formativa, mas não para por aí, pois segue pela vida toda. Neste sentido, a escolha da profissão pelos participantes não foi uma tarefa fácil. Tanto que não partiu de um desejo vocacional, mas foi marcada por diferentes influências e carregada de incertezas.

Estas compreensões foram evidenciadas nas falas dos participantes das entrevistas:

FEFO: [...] o trabalho me influenciou naquele momento e os frutos daquele trabalho me influenciaram a escolher Administração [...]

ESMERALDA: [...] comecei a trabalhar meio que numa área de gestão, daí que eu resolvi fazer Administração.

O que os participantes entendem por *amplitude* também se configurou como motivos para a escolha do curso de Administração. Para alguns, o curso é amplo, por conferir um dinamismo que apresenta muitas possibilidades no futuro profissional. No entanto, a amplitude pode estar relacionada a *salvar* aqueles que não sabem o que querem.

PARAQUEDAS. Eu escolhi Administração porque é um curso amplo, bem dinâmico e eu poderia ampliar. Onde eu quisesse trabalhar, eu poderia ir.

PEIXE: Eu estava entre Ciências Contábeis ou Administração, e aí acabei escolhendo Administração por ser mais amplo [...].

SEBASTIAN: [...] é um curso muito amplo, que muitas vezes, quem não sabe o que vai fazer, vai para a Administração.

Logo, a inspiração no trabalho e a amplitude do curso dão pistas dos motivos que levaram os participantes das entrevistas a escolherem a profissão. Aliás, ao ler os relatos, percebeu-se, também, que no decorrer da formação os estudantes caracterizam a Administração como um Curso que pode oferecer diferentes percursos devido a sua amplitude. Assim, vão *provando do curso* na procura de descobrir o *sabor* que os encante e seguir na sua trajetória.

4.3.2 Encontros e Desencontros

A recepção aos calouros na chegada à Escola de Administração (EA) constituiu um encontro marcante na fala dos participantes. A recepção é organizada pela Comissão de Graduação (COMGRAD), que convida o Centro Acadêmico e os Clubes atuantes na EA para recepcionar os novos estudantes. Assim, o primeiro encontro marca a apresentação da caminhada e propósitos das organizações extracurriculares na Instituição.

Os Clubes e o CAEA aparecem com destaque nas falas dos participantes, que vão se identificando com as propostas destes coletivos. Neste sentido, parece haver uma valorização quanto às atitudes e ao comportamento na acolhida, que favorecem a aproximação e a criação de vínculos. Estes sentimentos são evidenciados nas falas dos participantes:

PARAQUEDAS: [...] quando entram calouros, a gente faz toda uma apresentação para eles, à trajetória, a carreira que eles podem construir aqui dentro e a gente estar juntos.

PASEO da Atlética: O menino que foi falar lá me conquistou. O jeito que ele falou [...], então, abriu o processo de seleção, e eu: bah! (palmas) é isso aí que eu quero!

ROSA: [...] eu me identifiquei bastante [...] as pessoas conversaram comigo, foi a que eu me senti mais bem recepcionada.

O encontro na forma de recepção aos calouros se estabelece como um ritual de integração para o novo estudante. No entanto, estes coletivos parecem associados a uma busca por fazer mais que proporcionam experiências pedagógicas que o estudante não encontra na sala de aula. Contudo, os Clubes e o CAEA têm formas de ingresso seletivo, com limite de vagas. Além disto, alguns

destes coletivos exigem dedicação fora do horário das aulas. Portanto, não estão necessariamente disponíveis para todos. Assim, entende-se que o acolhimento, o relacionamento com os colegas e os propósitos dos coletivos, que tendem a contribuir para as definições do percurso formativo, não são uma oportunidade ou escolha para todos os estudantes.

Quanto à Escola de Administração, a representante da COMGRAD confirma o papel da comissão no acompanhamento do estudante na sua trajetória na universidade.

MARGARIDA: [...] nós fizemos uma palestra [...] desde o ingresso [...] até a sua saída, lá na formação [...] na colação de grau, até sua saída. Tudo isso, passa pela COMGRAD [...].

A relação do estudante de graduação com a COMGRAD será discutida no item que trata da participação do estudante na gestão.

Se a recepção aos calouros representa um encontro, o mesmo parece não acontecer na chegada à sala de aula. Ao colocar o *pé na sala de aula*, o participante percebe que o modelo de ensino universitário é tradicional. Para Cunha (2006a), na pedagogia universitária o modelo tradicional de ensino estabelece uma distância, no qual de um lado está o professor que transfere conhecimento e do outro o aluno que recebe este conhecimento. Com isto, analisando as falas dos participantes, percebeu-se que expectativas, realizações e frustrações são sentimentos que aparecem no contexto da sala de aula. Sentimentos que podem levar a atitudes de ostracismo ou acomodação do participante, que acaba não dedicando-se tanto aos estudos, levando inclusive a pensar na possibilidade de evasão.

CIDADÃO GLOBAL: [...] tu espera, tu sente que vai ter uma coisa muito diferente e aí tu entra no primeiro dia de aula [...] e está tudo igual... só é uma sala de aula diferente.

FONE: Então, a minha trajetória na academia, [...] dentro das disciplinas da Faculdade [...] inclusive ponderei por diversas vezes se continuava ou não no Curso [...].

Outro aspecto na trajetória dos participantes é o tempo disponível para a formação, que parece atrelado aos seus objetivos de carreira. O tempo é um para quem quer se formar o mais rápido possível, estudando muitas vezes em dois turnos

para concluir em menos tempo o curso e ingressar na Pós-graduação. Enquanto que existem os que preferem alargar o tempo e viver tudo que a universidade tem a oferecer. Com isso, não se importam em trancar o curso para ter uma experiência internacional ou participar de outras atividades na comunidade acadêmica. Isto faz parte do alargamento de horizontes do estudante.

No entanto, cabe indagar como as oportunidades são disponibilizadas na realidade do estudante noturno?

Assim, o tempo dedicado aos estudos parece definido pelas condições e propósitos de cada participante, determinando contexto e forma de participação.

PEIXE: [...] fazer no tempo mínimo, que são os 5 anos. [...] a UFRGS dá um limite pra ti de dez semestres, mas eu quero focar no mínimo pra depois seguir pra pós.

CIDADÃO GLOBAL: [...] eu quero trabalhar com empresas estrangeiras, então já tenho planos de fazer MBA fora, então, me especializar.

FEFO: Eu quero [...] voltar para dentro da faculdade para ensinar. Então, vou fazer mestrado e trabalhar nessa área.

Na compreensão da trajetória formativa vivenciada pelos participantes, foi possível identificar algumas lacunas e elencar iniciativas para reflexão da gestão no intuito de ajudar o estudante a trabalhar suas escolhas e minimizar suas incertezas:

a) articular com os professores um encontro no momento de chegada do estudante a sala de aula, em cada semestre, um ritual de acolhimento e valorização do ensino, da pesquisa e da extensão, apresentando os caminhos metodológicos da disciplina e as relações com as carreiras na Administração;

b) fortalecer os papéis da COMGRAD na trajetória do estudante na Universidade, ampliando a compreensão e importância da participação do estudante na gestão do curso.

4.4 Participação em Diferentes Mundos

O eixo temático *experiência de participação* revelou que os participantes, quando falam de experiência de participação nos espaços acadêmicos, parecem vivenciá-los em mundos paralelos. Com isto, não se pretende conformar os mundos

nos quais os participantes vivenciam suas experiências, mas sim evidenciar o que os torna significativos na jornada do participante.

Para Bordenave (1992, p.16) a participação é inerente ao humano. Para o autor,

a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, auto expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Em relação às interações, Gil Villa (1995) fala que a participação pode ocorrer em diferentes contextos: o contexto político ou de gestão, o contexto das atividades pedagógicas e o contexto das atividades extraclasse ou comunitária. Portanto, se estabelecem pontos de interação entre estudantes/estudantes; estudantes/professores; estudantes/gestão, dentre outros.

O pensamento de Bordenave (1992) e de Gil Villa (1995) colabora com a análise e compreensão das experiências de participação, chegando às seguintes categorias finais: a) *participação: significados e limitações* b) *o mundo da sala de aula*; c) *o mundo extraclasse* e d) *o mundo da gestão*, revelando o que os participantes do estudo compreendem como participação, seus limites e seus espaços.

4.4.1 Significados e Limitações

As análises levaram a diferentes significados de participação para aqueles que responderam as questões do estudo. No questionário, foram encontradas algumas evidências do entendimento da participação como um processo, que depende da atitude do estudante. Para estes estudantes, a participação significa:

P3: [...] um processo muito importante, que acrescenta muito na vida profissional e acadêmica do aluno [...].

P16: [...] processo, ocorre através de uma postura proativa do aluno em relação ao curso [...].

P35: [...] um processo muito passivo, onde, no geral, estamos em posição de aprender e pouco contribuir [...].

P47: [...] oportunidades de enriquecimento para a formação acadêmica dos alunos da Escola de Administração [...].

P48: [...] exercer seu papel como agente transformador do meio em que se está inserido.

No decorrer das entrevistas, percebeu-se que seria interessante fazer um questionamento. Então, incluiu-se nas últimas seis entrevistas a seguinte indagação: *Participação é?* Neste sentido, os estudantes foram revelando o significado que atribuem à participação. Diferente das respostas obtidas nos questionários, os entrevistados foram mais amplos ao colocar suas perspectivas. Além disto, trouxeram outros elementos. Para os estudantes que participaram das entrevistas, participação é:

PARAQUEDAS: [...] estar engajado com a causa. Tu entender a causa, estar engajado com ela e realmente fazer algo para mudar aquilo. Porque eu não sinto que eu sou participativa na EA, para EA como um todo. Mas eu sinto que eu sou participativa na AIESEC, porque eu entendo muito mais a causa, eu quero muito mais participar e fazer a diferença. Então quando tu és participativo tu estás fazendo a diferença de alguma forma. Eu acho que participação é isso.

CIDADÃO GLOBAL: Para mim, participação é fundamental, muito no quesito de tu aproveitar, realmente, o que está sendo proposto ou oferecido. Então, se tu não participa tu está deixando, uma parte ali que é oferecida, de lado. E aí, tu perde, as vezes em conhecimento, as vezes em desenvolvimento, as vezes tu não perde nada, mas tu deixa de tentar. Eu acho que em qualquer ambiente, acadêmico, profissional, qualquer lugar, participação é fundamenta para ti evoluir e para os outros evoluírem também. Se tu não participa, se tu fica quieto tu deixa a tua opinião, tu deixa as tuas ações de lado e ninguém sai do lugar. Eu acho que esse é o grande ponto.

BORBOLETA: [...] principalmente, sair da sala de aula, de onde é que for, levando alguma coisa daquilo, todos os dias. Sair de lá levando alguma coisa, qualquer coisa para vida ou para a vida profissional.

SEBASTIAN: [...] aprender, empreender, estar na universidade e empreender.

FONE: [...] uma responsabilidade bilateral, ter clareza do que você está procurando é ter um propósito que seja compartilhado. Então, um propósito coletivo do qual todo mundo se sinta parte e pelo qual todo mundo esteja engajado dando algum tipo de energia. Entender o que a gente tá procurando fazer sentido pra todo mundo e todo mundo dando energia.

ROSA: [...] é estar presente, estar presente é a palavra principal. Estar atuando, estar ouvindo as pessoas, estar tentando entender as pessoas, ouvindo as pessoas.

Conforme os significados atribuídos pelos estudantes pode-se compreender na pesquisa, que a participação está associada a diferentes aspectos: a processo; aos seus propósitos; a um valor para a formação; ao compartilhamento; a presença; a possibilidade de evolução, levando a experiências que façam sentido para estes estudantes (LAROSSA, 2002). Logo, deduz-se que a experiência significativa nos diferentes espaços da universidade é promotora de transformações que enriquecem a formação.

Para Zabalza (2004), o estudante participa como aprendiz e como membro da comunidade acadêmica. Logo, alguns aspectos da pesquisa aproximam-se do autor quanto ao estudante e sua participação na dimensão pedagógica vivenciada na sala de aula, nas organizações extraclases e na gestão.

As considerações a respeito dos espaços de participação encontram, em Gil Villa (1995, p.11), os muitos campos de participação do estudante do ensino superior na universidade, elencando pelo menos três:

Cuando hablamos de participación em um centro de enseñanza nos podemos estar refiriendo a varias cosas, al menos a três diferentes: a la participación em el gobierno del centro—control y gestión—[...] a participación em las actividades académicas y a la participación em las actividades extraescolares.

Convergente com o pensamento de Gil Villa (1995), os espaços de participação aparecem no estudo em três contextos: a sala de aula; as propostas extraclases e a gestão.

P47: A formação acadêmica [...] não é composta somente pelas experiências [...] dentro das salas de aula e graças aos clubes que compõem a Liga da ADM.

FONE: [...] que é muita responsabilidade do aluno buscar aplicabilidade do conteúdo que ele aprende, [...] ter experiências paralelas.

PASEO: é uma Faculdade completamente diferente da Faculdade de quem vai pra aula e volta pra casa [...], não são as mesmas Faculdades.

Contudo, os dados apontam para as muitas questões limitadoras da participação do estudante, em especial a falta de tempo dos estudantes que trabalham. Para Rocha (2011), o trabalho paralelo aos estudos nem sempre é uma opção, e sim uma necessidade econômica. Para estes estudantes, a participação se limita às vivências em sala de aula. Além das limitações relativas ao trabalho, outras palavras e expressões limitadoras apareceram na pesquisa, sendo elas: acomodação; falta de oportunidades; metodologia do ensino; comunicação; indisponibilidade; falta de renda; não levar em conta a voz do estudante. Logo, remetem a limitações tanto no questionário quanto nas entrevistas, embora no questionário tenham sido mais frequentes.

Para os participantes do questionário as limitações são evidenciadas nos seguintes depoimentos:

P9: [...] por trabalhar 8h e não poder participar de atividades diurnas, [...] por me acomodar e entrar no modo automático, realizando o estritamente necessário para avançar no curso.

P10: [...] apenas ouvinte nas aulas, não participativa como gostaria.

P12: Existem algumas opções para os alunos que cursam no turno da manhã, para alunos que tem outros compromissos a participação se limita às cadeiras obrigatórias.

Ao que parece, as experiências vivenciadas na Universidade vão forjando a trajetória de cada estudante, que não constitui um caminho linear. No entanto, nem todos conseguem participar da forma e do espaço que gostariam. Pensar as limitações e expectativas destes estudantes pode ser um início para novas estratégias. Se os espaços oportunizam encontros para a participação, então será imprescindível conhecer o estudante (Masseto; 1994) e estudar atividades que o levem à participação.

Confirmando a influência da participação em diferentes espaços para a formação do estudante, a representante da COMGRAD coloca que existe diferença

na formação do estudante que passa pela Universidade e do estudante que participa das atividades extraclasse. Para ela:

MARGARIDA: [...] não vai ser aquele aluno que só passa ou só passou pela instituição.

As experiências de participação foram consideradas importantes pelos estudantes da pesquisa, mesmo diante de limitações. No entanto, os limites e as oportunidades de participação precisam ser discutidos entre professores, estudantes, técnicos e demais profissionais da comunidade acadêmica, para que se estimule e amplie a participação nos espaços acadêmicos, possibilitando transformações e enriquecimento para a formação profissional e cidadã.

4.4.1 O Mundo da Sala de Aula

Segundo Arroyo (2004, p.53), conhecer os estudantes passou a ser uma preocupação dos coletivos na educação, que precisam ir além da formação de conteúdo e de métodos. Neste sentido, para o autor, conhecer o estudante se estabelece na coragem de ouvi-lo e conhecer a sua trajetória, entre possibilidades, limites e desafios, necessitando da humanização na educação.

A trajetória do estudante de Administração na UFRGS, que ingressa no curso em um dos turnos ofertados pela universidade (manhã ou noite), escolhe os horários que irão cursar suas disciplinas. Estas escolhas são determinadas pelo professor e não necessariamente pelo turno no qual o estudante pertence originalmente. Os relatos dos estudantes pela preferência do professor em determinada disciplina evidencia a escolha pelo perfil didático ou comportamental do professor, que é chancelado e indicado pelo colega que já vivenciou a experiência. Segundo os participantes:

PASEO: [...] eu já cheguei à conclusão de que não vale a pena tu te prender ao turno pra fazer as cadeiras. Vale muito mais tu ir atrás do professor indicado do que te prender ao horário.

FEFO: Um professor consegue destruir com uma disciplina [...].

PEIXE: [...] falta o professor cativar.

Assim, alternativas de ação vão sendo construídas pelos participantes para buscar a aula e o professor que atendam suas expectativas de aprendizagem. A percepção de aula vem representada em algumas expressões, como *chata* e *antiquada*, assumindo sentimentos de frustração. Para Masseto (1994, p.25), o que poderá tornar a aula interessante são atividades que *facilitem o crescimento e o desenvolvimento nas várias dimensões do ser humano [...] que torne o espaço da sala de aula algo [...] vivo, dinâmico*. Inclusive, para o Autor, este espaço pode tornar-se *um lugar de encontro agradável dos estudantes entre si e com os professores*.

Nas falas dos participantes, longe das propostas de Masseto (1994), ficam claras as relações estabelecidas entre teoria e prática e entre estudante e professor:

BORBOLETA: Para mim, a sala de aula, ela para na teoria.

CIDADÃO GLOBAL: As aulas eram chatas, muito básicas. A única aula que não era tão básica assim era cálculos e mesmo assim, não me chamava atenção.

PASEO: Às vezes tu sente, tu não anda muito [...] ou muito das coisas que tu vê são teorias que já não tem muita aplicabilidade, então, tu acaba meio que caindo na aula de história, [...].

PARAQUEDAS: [...] quando eu coloco a mão na massa faz mais sentido. É o meu perfil [...] Meu perfil não é tão teórico, eu preciso de dinamismo. E aí, quando têm cadeiras que me apresentam isso eu aprendo mais.

Em relação às colocações acima, se faz necessário refletir se os estudantes as encaminham para o professor, para a gestão ou para o CAEA, no intuito de buscar soluções, ou se não agem, assim passando com estas inquietações pelo Curso ao longo dos 10 semestres.

A carência por estratégias para uma aprendizagem mais significativa em sala de aula é uma reivindicação dos participantes, pois bem poucos descreveram alguma satisfação em relação aos métodos utilizados. No entanto, os estudantes descreveram as atividades propostas nos clubes como experiências reais, que exigem mais do estudante, o que torna a aprendizagem mais efetiva e empolgante, levando a refletir sobre a falta de condições para a participação na construção do currículo do curso e na comunicação e interações com o professor.

Para os participantes, parece que os professores preferem dedicar-se mais à pesquisa e à pós-graduação do que ao curso de graduação, gerando um sentimento de descaso. Assim, novamente é percebido o efeito das questões que distanciam estudantes e professores e a falta de estímulo e entendimento do estudante quanto a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (CUNHA; 2012). Para os participantes, a falta de experiência no mundo corporativo, a vocação da Universidade para formar acadêmicos e não empreendedores, são tensões que motivam as frustrações, levando a dúvida se o professor pensa na formação do estudante de graduação.

Os participantes das entrevistas continuam trazendo o desconforto que sentem em algumas disciplinas e na relação não existente entre o professor e o estudante. Isso se apresenta nas seguintes falas:

PASEO: [...] tem professor que te dá um livro de referência e aí fazem control “c”, control “v” do livro, num Power point [...] cheio de texto. Chega lá, senta começa a falar, falar, falar, falar. Naquele tom também que não te instiga a participar, que tu vai morrendo [...] tanto faz se tu tá prestando atenção ou se não tá.

SEBASTIAN: [...] um dos pontos fortes da UFRGS talvez seja pesquisa, mas não o graduando [...].

PEIXE: [...] eu tive professores que nem pareciam da UFRGS! A UFRGS que é Universidade renomada [...] e também tem professores excepcionais, que estou tendo a felicidade de ter escolhidos os melhores, nesse meu semestre. Aí é maravilhoso, eu sinto uma energia [...].

BORBOLETA: [...] não sei se meu professor ele acorda todo dia e pensa: o que vou fazer de bom para melhorá-la a formação hoje?

Os desconfortos que estão no imaginário e no coração dos estudantes contribuem para um relacionamento truncado entre corpo docente e discente. Além disso, a cultura velada da vingança do professor que “pega no pé” ao ser confrontado são inquietações que aumentam distâncias entre estudantes e professores. Neste sentido, a gestão seria a articuladora para diminuir distância entre discente e docente. No entanto, não há indícios na pesquisa de encaminhamentos do estudante à gestão do Curso, nem da intervenção da gestão de forma proativa. Logo, sem ação, mantendo o desconforto entre estudantes e professores.

Os silêncios da turma, também são expressivos e estão evidenciados nas seguintes falas:

ROSA: [...] é muito complicado chegar num professor e dizer: olha, o jeito que tu tá dando aula tá totalmente errado.

PASEO: turma ficou quieta, porque ele é aquele professor que marca. Se tu abrir a boca pra contestar, ele vai te marca, vai te ferrar. Então, o pessoal acaba preferindo não comprar briga.

FONE: [...] não correr o risco de ser mirado faz muito sentido pra muitos alunos, do que tu te expor e acabar sendo prejudicado por causa disto.

As percepções, quanto as formas de relacionamento com os professores e a falta de dinamismo do curso acabam contribuindo para uma postura passiva e silenciosa na sala de aula. Assim, a dimensão da participação neste espaço é complexa; são expectativas de diferentes sujeitos, que envolvem diferentes culturas, aspectos sociais e políticos e nos quais se concentra o coração da proposta da educação superior, necessitando um maior aprofundamento em pesquisas futuras.

4.4.2 O Mundo Extraclasse

Se na sala de aula existe um sentimento de frustração em relação ao modelo de ensino, o mesmo parece não acontecer nas propostas extraclasse, vivenciadas no voluntariado. Para Saviani (1983, p.11), *currículo é tudo que a escola faz; assim não faria sentido falar em atividades extracurriculares*. No entanto, a compreensão que se tem a partir dos discursos dos participantes, compreende-se que as organizações extraclasse acontecem descoladas da proposta do currículo. Assim, é no voluntariado que alguns dos participantes identificam experiências significativas para a formação, que não encontram na sala de aula. Para os participantes do questionário, a atividade extraclasse proporciona enriquecimento para a formação:

P47: graças aos clubes que compõem a Liga da ADM não faltam oportunidades de enriquecimento para a formação acadêmica dos alunos da Escola de Administração UFRGS.

A valorização das experiências extraclases é reforçada nas falas dos participantes das entrevistas, que se referem às possibilidades de contato com a realidade profissional.

No mundo extraclasse, os estudantes atuam como voluntários e encaram as atividades propostas como trabalho. Segundo os participantes, o contato com o real da profissão estimula a pesquisa do conteúdo à autonomia e promove a autoconfiança. Desta forma, parece que a metodologia nestes espaços é produtora de sentidos que o estudante não percebe na sala de aula, evidenciando as diferentes compreensões de teoria e prática entre estes dois mundos.

Ao comparar a atenção que os participantes dão às atividades vivenciadas no mundo da sala de aula e no mundo extraclasse, percebe-se que são estabelecidas as prioridades de participação:

BORBOLETA: [...] tem clubes aqui dentro da Escola.[...] clube de consultoria, ele trabalha muito com essa questão de resolução de cases. Porque ele percebe que é um gap, que quando a gente chega ao mercado de trabalho, o aluno ele não sabe pegar um case e resolver.

GABRIEL: [...] ali abriu tipo uma porta absurda de coisas que não são vistas em sala de aula [...].

PARAQUEDAS: Eu comecei em uma crescente e a faculdade foi caindo, caindo, caindo e hoje eu não dou tanta prioridade pra ela [...] em primeiro lugar, o meu trabalho porque é uma coisa que eu sou apaixonada.

SEBASTIAN: [...] carência, seja grade curricular, seja nos professores. [...] se for para ficar na academia a gente acaba não saindo com uma formação boa [...].

Os participantes acabam fazendo um comparativo entre a aprendizagem e as consequências de experiências vivenciadas na sala de aula e nas atividades extraclases. Inclusive, a própria COMGRAD legitima a importância das Iniciativas:

MARGARIDA: Esse aluno que participa de Comissões, que faz o seu estágio, esse aluno participativo nessas atividades ele sai assim, muito mais esclarecido para estas questões sociais e a questão profissional [...].

As experiências significativas vivenciadas no mundo extraclasse abrem espaço para outras questões, como a permanência e o sucesso do estudante. Neste sentido, é de se pensar se a gestão poderia ser a articuladora para novos

movimentos entre os mundos da sala de aula e das atividades extraclasse, estabelecendo pontes para a formação do estudante de Administração.

4.4.3 O Mundo da Gestão

A representatividade discente no colegiado, segundo a LDB (1996), é a forma legítima de participação na gestão do curso universitário. No entanto, a participação na gestão parece estabelecida em bases limitadoras no estudo, pois o participante considera que sua voz não é ouvida. Neste sentido, será que existem outros motivos em relação à não participação discente na gestão? Como a falta de empenho, de acreditar na mudança ou ainda a falta de ver o mundo com outro olhar.

Logo, percebe-se uma tendência ao descrédito do efeito da participação, que tende a impedir a participação discente na gestão.

Os participantes refletem no questionário quanto aos possíveis limites à participação:

P3: [...] ao participar do CAEA tive mais acesso aos setores responsáveis pela graduação. Todavia, ficou claro que os dirigentes de tais setores, inclusive o diretor da Escola de Administração, não levam muito em conta a voz do estudante.

P44: [...] apenas participei como aluno, não me envolvi em política estudantil e não contribuí com minhas opiniões.

P47: [...] falta uma maior representatividade da vontade e das perspectivas dos estudantes no desenvolvimento do currículo [...].

Outro aspecto trazido no estudo como participação na gestão diz respeito ao uso da avaliação institucional pelos estudantes. A avaliação docente passou a ser obrigatória na UFRGS (2017) e tem sido apontada como um canal de comunicação com a gestão do curso, onde a participação apresenta-se na pesquisa com o caráter de reivindicação, elogios e sugestões, pois é nela que os estudantes depositam suas percepções em relação ao curso e aos professores. Nos relatos, percebeu-se que os participantes, ao não receber retorno dos encaminhamentos da avaliação, acabam não valorizando o instrumento, que corre o risco de cair no descrédito. Neste sentido, é preciso que a Escola de Administração, reveja o processo de retorno das avaliações, garantindo o retorno aos estudantes.

Quanto ao questionário:

P43: Os estudantes realizam semestralmente a avaliação das disciplinas e do corpo docente, e por ser obrigatória, acredito que tal avaliação seja a forma mais frequente de participação dos alunos.

Enquanto que nos discursos das entrevistas aparecem evidências sobre o descrédito no instrumento e o uso para desabafo de insatisfações:

CIDADÃO GLOBAL: [...] no início tu até preenche, porque a ideia é que aquilo ali melhora. [...], tu sentes que aquilo ali não é efetivo e tu começa a perder até um pouco a fé na humanidade [...] e não serviu para nada.

FEFO: [...] é mais fácil tu ser diplomático e falar com o professor e tentar resolver nessa primeira instância [...] e se não resolver, esperar para detonar com o professor na avaliação.

A avaliação, que é um tema relevante e presente na agenda do ensino superior, constituiu-se neste estudo como um canal de comunicação cheio de ruídos entre o discente e a gestão do curso, pois geralmente o retorno da avaliação das disciplinas se dá somente no semestre seguinte ao avaliado, provocando desapontamentos. Mesmo assim, o assunto avaliação se fez presente e por isso é considerado relevante trazer o seu aspecto quanto a participação na gestão.

Até aqui, os rituais de encontro e as experiências de participação foram se revelando como importantes para os participantes. No entanto, na compreensão de suas colocações, foi possível fazer reflexões que levaram a algumas possibilidades. São elas:

a) possibilitar encontros, momentos marcantes, que incluam experiências significativas ao longo da formação do estudante de graduação, definindo pontos de mobilização e integração entre estudantes e professores;

b) promover diálogos, que estimulem a participação do estudante na dinamização do currículo, criando um projeto de gestão para fomentar a participação do estudante;

c) evitar a dispersão do estudante da sala de aula, que recorre às alternativas extraclasse, tornando as metodologias vivenciadas na sala de aula mais contextualizadas com a prática profissional.

A seção seguinte amplia o universo da participação do estudante no contexto da gestão.

4.5 Gestão: Diálogos, Apostas e Representatividade

O eixo temático *participação na gestão* levou a reflexões sobre os motivos e os canais que o estudante se utiliza para acessar a gestão. Neste sentido, diálogos, representatividade e as apostas dos estudantes, se estivessem no papel da gestão, norteariam a participação na gestão.

4.5.1 Diálogos Com a Gestão do Curso

Para Buber (1979) é no encontro entre o eu e o tu, que se estabelece o espaço de interação para o diálogo. Neste sentido, para acontecer diálogos entre os sujeitos do ensino superior, se faz necessário o encontro. E o encontro, como espaço formal de participação discente, deveria acontecer em dia e hora marcados na reunião da Comissão de Graduação (COMGRAD). Porém, segundo os estudantes há dificuldades em participar destas reuniões, demonstrando uma cultura de representatividade limitada, levando a uma passividade dos estudantes.

Para a representante da COMGRAD a participação discente já não é tão efetiva como foi no passado. Assim, o encontro para discutir a gestão do curso encontra barreiras e necessita ser revisto pela EA para garantir a gestão participativa.

A COMGRAD, conforme a UFRGS (2017), é:

[...] o órgão que propõe a organização curricular ao Conselho da Unidade, avalia o currículo vigente e os planos de ensino elaborados pelo departamento, orienta academicamente os alunos a proceder à sua adaptação curricular, aprova e encaminha a relação dos alunos aptos à colação de grau à Direção da Unidade.

Para os participantes da pesquisa, a COMGRAD é procurada para atender necessidades acadêmicas de forma individualizada, sugerindo que a COMGRAD realiza mais o atendimento de suporte ao estudante na trajetória de formação.

As falas evidenciam o aspecto receptivo da COMGRAD, inclusive pela sua representante no estudo:

MARGARIDA: [...] a gente trata direto com os alunos: reclamações, elogios para professor, para o nosso trabalho da Universidade, sempre recaí na COMGRAD.

Alguns estudantes revelam nunca ter procurado a gestão, ficando pensativos sobre no que poderiam buscar na gestão além do auxílio à matrícula. Este *buscar* vem carregado de um sentido de direitos que eles poderiam adquirir, e não necessariamente uma relação de troca ou colaboração. Logo, uma relação que tende ao paternalismo e não a autonomia.

PASEO: Eu acho que, eu não vejo muito isso assim. E lá na EA eu não vejo os alunos com muita voz para falar coisas do currículo, pra mexer neste tipo de questão.

GABRIEL: Nunca passou pela minha cabeça. O meu contato com o pessoal aqui da EA, era enquanto Presidente, pra resolver demandas tipo: ah! Preciso de uma sala em tal dia [...].

FONE: Eu não chego hoje na gestão da Administração e faço minhas críticas [...] porque não existe relacionamento algum, teria até que entender quem são as pessoas, como é que eu entro em contato com elas.

Assim, a busca do participante pela gestão do Curso não segue necessariamente um processo para chegar ao canal formal: representante discente - CAEA; reunião da COMGRAD, pois acontece mais em razão de necessidades pontuais e individuais do participante. Falta uma formação para a participação discente.

Quanto ao diálogo do estudante do curso de Administração com o Centro Acadêmico, este parece estar baseado em uma relação de prestação de serviço ao estudante viabilizado por instrumentos de gestão do ponto de vista da formação em Administração:

ROSA: A gente faz pesquisas todo o começo de ano a gente começa com pesquisa, o marketing faz uma pesquisa pra pessoas dizerem o que querem ver nos projetos [...] no decorrer do ano é mais aquelas coisas assim do dia a dia, tua matrícula, teu TRI escolar, questões da loja [...].

Com isto, os estudantes expressaram aceitação pelo CAEA em relação a estes atendimentos, tanto que durante as entrevistas mostraram-se satisfeitos em

relação às novidades de palestras e capacitações trazidas pelo Centro Acadêmico. Nesta lógica, o diálogo é um estudo do ponto de vista da pesquisa de mercado, de satisfação e de opinião do estudante como premissa para elaboração das estratégias e entregas ao longo do ano pela gestão do CAEA.

A representante da COMGRAD fala da sua percepção em relação à participação do estudante na gestão do curso:

MARGARIDA: Quanto a participações nas comissões, assim, não são muitas. Só quando eles têm algum problema [...] ai eles costumam nos procurar [...], nós temos a participação, é para ter participação dos discentes em todas as Comissões dentro da Escola. Isso não está muito ativo assim, eu já te falei. Mas historicamente eles participam bastante.

Em relação à participação do estudante na gestão do curso, há certa ambiguidade na fala da representante da COMGRAD:

MARGARIDA: Então assim, pelo que eu vejo pelo tempo que eu estou aqui eles têm uma participação bem ativa. Nas coisas, nas questões da Universidade em si. [...], sobre as cotas os estudantes estavam todos lá né. Eles são bem ativos nessa questão, dando sua participação, dando sua opinião e se mobilizando para que não alterasse isso[...].

A proximidade *face a face* tende a favorecer o diálogo nos espaços de participação (BUBER; 1979). Em relação a representante do CAEA, o fato de ter tido um relacionamento próximo à Coordenação do Curso em virtude de ter sido bolsista criou vínculos afetivos de amizade, o que favoreceu as conexões e diálogos entre o CAEA e a Coordenação do Curso, que parece seguir num diálogo paralelo às reuniões da COMGRAD. Também, para alguns participantes, há uma compreensão de que o estudante bolsista é quem acaba tendo mais oportunidade de contato com a gestão e até tratando de outras necessidades, provavelmente pela proximidade física entre as partes. Portanto, conclui-se que o encontro acontece de fato.

Para os participantes, fica evidente o que resulta uma atitude de aproximação. Bem como na vida em sociedade, traz articulações que levam à proximidade entre professores e estudantes:

ROSA: [...] como eu estive com ela, com a Coordenadora da COMGRAD, Ela me apresentou muitos professores, que hoje encabeçam a Universidade. Isso foi muito bom, Ela me apresentou muitas pessoas e ela é uma pessoa que eu gosto muito. [...] se, tu não tem relacionamento

com o Coordenador ele não te passa, [...] tipo: a gente quer levar alunos pra visitaçã, se tu não tem relacionamento ele cancela [...].

CIDADÃO GLOBAL: [...] na verdade, os bolsistas até têm mais contato. Mas, os estudantes em geral, não têm muito. Eu não sei se é mais ambiente ou porque eles têm mais abertura [...].

Neste sentido, a proximidade viabilizaria a comunicação com a gestão para outros assuntos relativos ao curso, porém não aparece em relação aos encontros nas reuniões formais de colegiado realizadas na COMGRAD.

A distância entre o estudante e a gestão é significativa neste estudo, parecendo que a gestão está noutra dimensão, o que remete a perspectiva hierárquica mais do modelo de subordinação e não de uma gestão pautada pelo modelo democrático, como prevê o PDI 2016-2026.

Alguns participantes consideram difícil acessar a gestão, não compreendem a gestão como possibilidade de espaço de trocas e articulações entre todos. Está aí uma discussão que importa à gestão educacional. Assim, se o estudante não sabe quem está procurando, então fica difícil encontrar.

Para os participantes, a distância é sentida de diferentes formas:

ESMERALDA: Eu sinto uma distância muito grande, não sei quem é, não sei onde tá...não sei [...].

PEIXE: Eu costumo ir até o andar de cima ali, que é onde fica a coordenação do curso, a COMGRAD [...] questão de estágio, questão burocrática de papéis, assinaturas.

GABRIEL: Se os professores que seriam a primeira camada já não tem muito contato, pra próxima camada que seria a parte da gestão a parte administrativa gerencial, menos ainda e diretoria então, nem se fala.

Outro aspecto levantado diz respeito à acomodação e estagnação dos estudantes, que contaminam potencialidades de relacionamentos. Alguns participantes parecem não se permitirem participar. Não sabendo que podem, esperam pelos professores e diretores. Outros têm consciência de sua acomodação:

BORBOLETA: eu acho que a gente se acomoda também achando que não vai dar resultado.

FONE: Por que as pessoas não contestam? Por duas coisas: ou por que não gera resultado ou por que tem medo de um resultado negativo. Eu falo por mim. É isto que me faz não querer contestar.

A falta de iniciativa, ou a iniciativa frustrada acontece em razão da falta de *feedback*. Para a representante da COMGRAD, existe sim uma porta aberta para o diálogo. Neste sentido, percebe-se que há uma dissonância entre a abertura da COMGRAD e o sentimento do participante, que ao levar questões para a gestão, não encontra reciprocidade e acaba desistindo de tentar - seja por falta de fé, seja por estagnação.

O distanciamento entre estudante e professores e os problemas de comunicação silenciaram participantes, que por medo de serem prejudicados diante de um possível embate com professores escolheram calar-se. Desta forma, apesar das lutas para enfrentar as crises da universidade, para Souza Santos (2013) é essencial uma educação emancipatória ou a democracia pode perder o fôlego, ameaçando a implementação dos planos, pois questões primordiais, como a relação entre o professor e o estudante, não são evidenciadas, no PDI 2016-2026 da UFRGS, vistos em PDI (2016).

4.5.2 Representatividade

Conforme a UFRGS (2017e) *O Curso de Graduação em Administração, segundo o Regimento da Unidade, deverá ser coordenado por uma Comissão de Graduação (COMGRAD)*. Esta Comissão é composta por docentes; discentes e técnicos. Além disto, a Coordenadora do Curso de Administração exerce o papel de Coordenadora da Comissão. Assim, o representante discente na COMGRAD vem do Centro Acadêmico. Segundo a representante do CAEA, os representantes que normalmente participam das reuniões são o Presidente ou o Vice-presidente, pois estes têm direito a voto.

Segundo a UFRGS (2017e), no seu site oficial na internet a COMGRAD é:

O órgão executivo para o curso de Graduação em Administração, que exerce na EA [...] todas as competências atribuídas aos departamentos acadêmicos no Estatuto e Regimento Geral da Universidade.

A pergunta *quem te representa* foi feita nas entrevistas e serviu de gancho para compreender como os estudantes entendem a representatividade no curso de

Administração. As respostas dos participantes identificou em parte, que o CAEA exerce a representatividade discente, ainda que muitos não tenham certeza de como acontece esse processo de participação. No entanto, chamou a atenção os vários depoimentos que indicaram que o estudante não sabia quem os representava ou tinham uma vaga ideia sobre o assunto:

CIDADÃO GLOBAL: [...] 80% dos alunos, talvez mais, nem saibam que existe esses comitês. Eu sei por que eu era da gestão. Se eu não fosse da gestão, eu não saberia [...].

BORBOLETA: Deve ser alguém do centro acadêmico, mas não sei [...].

FONE: Não sei, não sei. Não tem, infelizmente não tem, se teve, eu não sei quem (baixa a voz e suspira, indicando frustração).

PARAQUEDAS: [...] deve ser o presidente do CAEA, eu acho, que faz o intermédio entre o estudante, o centro acadêmico e a gestão.

Assim, a representatividade discente, sem muitas certezas, é compreendida para alguns participantes como tarefa do centro acadêmico e não como necessariamente um processo de representatividade de todos. O que leva a pensar que no curso de Administração, para estes participantes, falta conhecimento quanto ao processo de participação e de política estudantil. Necessitando ampliar este conhecimento para instituir uma cultura democrática no espaço universitário.

O Centro Acadêmico da Escola de Administração, conhecido popularmente pelos estudantes por CAEA (2017a), comunica no site oficial da UFRGS² sua missão, que é:

proporcionar integração e aprendizado, por meio de eventos acadêmicos e de entretenimento voltados aos interesses de todos os alunos da Escola de Administração. Também é responsável por preencher lacunas da faculdade e defender os estudantes em suas aspirações ao longo do curso.

A gestão do CAEA, segundo sua representante, é relativamente nova e se reelegeu no final de 2016. O CAEA retomou seu prestígio na Academia a partir de 2013, com um grupo de estudantes que resolveu criar um posicionamento e fortalecer o Centro Acadêmico. A atual Presidente eleita foi bolsista da

² Consulta em 17 de abril de 2017 , 15h03min no link:
<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/alunos/caea-2/>

Coordenação do Curso de Administração, participou de clubes e se vinculou mais ao CAEA, que esteve presente desde o primeiro semestre que ingressou na Universidade. Segundo a representante do CAEA, em relação à gestão do Centro acadêmico, optou-se trabalhar por projetos, elegendo três pilares: *representar*; *desenvolver* e *integrar*.

A representante do CAEA enfatizou que os pilares *desenvolver* e *integrar* são mais trabalhados e que realmente há uma dificuldade de trabalhar o pilar *representatividade*, confirmando a necessidade de uma formação para a participação.

O CAEA, por sua representante:

ROSA: [...] a gente é um Centro Acadêmico baseado em projetos, nossos pilares é representar, desenvolver e integrar o aluno. [...] somos referencia nisso dentro da UFRGS [...]. A representatividade sempre foi um pilar que a gente não sabia muito bem como fazer. Sempre foi um pilar que a gente ficava como a gente vai representar um todo? Sendo que é impossível representar um todo.

Segundo a representante do CAEA, os demais pilares trabalhados pelo CAEA fluem mais facilmente, pois caminham na lógica *do atender ao cliente* da Administração:

ROSA: [...] mais fácil de chegar e dizer: eu quero o curso de negociação [...], eu quero ouvir tal palestrante numa semana acadêmica, eu quero uma festa [...].

Logo, em relação ao pilar da representatividade, este constituiu um desafio reconhecido pela representante do CAEA, que assume que a atual gestão do Centro Acadêmico tem um posicionamento de neutralidade política. Entende que é difícil representar um todo. Para a representante do CAEA, outro impeditivo para se trabalhar a representatividade é a compreensão de representatividade pelos *estudantes*:

ROSA: [...] todas as vezes que a gente fala disso as pessoas não sabem o que dizer ou elas não sabem muito bem o que representam elas de fato [...].

Um exemplo trazido pela representante do CAEA foi o momento que vivenciou o movimento de ocupação da universidade em razão da PEC 241/2016³, evidenciando a falta de experiência na representatividade dos estudantes frente a política estudantil e o processo democrático:

ROSA: [...] foi um dos momentos mais difíceis como gestão assim. [...] nossos passos eram muito julgados [...] a partir do momento que a gente divulgava uma chapa neutra, uma chapa que não era envolvida politicamente a gente tinha que pensar soluções de como conseguir ouvir o aluno [...] fugiu do nosso alcance. [...] a gente tinha que achar uma forma de conseguir representar os alunos de fato. [...] representatividade [...] no dia a dia é muito difícil [...] e o aluno da administração [...] não é fácil de acessar.

O processo de representatividade é um dos grandes dilemas enfrentados pela sociedade atualmente. Assim como para a representante do CAEA é difícil representar o todo. No entanto, com o advento da possível ocupação na Escola de Administração, o CAEA precisou se reinventar e aprender a gerir um processo democrático de representatividade discente. Esta experiência gerou um aprendizado não esperado, mas significativo para a gestão do Centro Acadêmico, segundo sua representante. Logo, se faz necessário *acordar* a representatividade discente, que parece adormecida nas mentes e nos corações dos estudantes do Curso de Graduação de bacharelado de Administração.

Quanto à participação nas reuniões da COMGRAD, os participantes comentam que suas vozes não são ouvidas ou que os estudantes estão acomodados em relação à política estudantil. Além disso, apareceu um sentimento de que o estudante poderia contribuir, entretanto não há espaço para tais proposições, evidenciado nos relatos do questionário:

P43: Movimentos organizados também se formam em torno de propostas de mudanças, mas infelizmente, [...] não observei resultados positivos quanto a estas solicitações, o que desanima e enfraquece a disposição para a participação dos discentes na construção de uma trajetória acadêmica.

³ PEC 241/2016, que Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Consultado em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016 em 17 de abril de 2017, às 15h46min.

P33: [...] acredito que ainda falte bastante atenção pra opinião do estudante. Muita coisa pode ser mudada, porém o estudante se sente incapaz de fazer esse tipo de mudança em função da estrutura da universidade e também pela falta de abertura [...].

Diante destas falas, é possível perceber a falta e convicção dos participantes quanto à efetividade da participação nas reuniões de COMGRAD. Assim, parece que há um sentimento de incapacidade do estudante em promover mudanças.

A participação discente nas reuniões que acontecem na COMGRAD, espaço legítimo para representatividade discente na gestão do curso, na prática parecem não acontecer ordinariamente, apesar de estar publicada na página oficial da Escola de Administração.

ROSA: Normalmente essas reuniões ficam pra presidente e vice-presidente e elas são muito burocráticas. Este ano a Universidade levou, muito, muito, muito tempo pra nos dar uma data pra gente poder participar.

SEBASTIAN: [...] eu fui por três meses representante do Conselho de Administração, 2 ou 3 meses [...], reuniões mensais nas quartas-feiras [...] Hoje eu não sei quem é, mas normalmente é o Presidente do Centro Acadêmico do CAEA.

O que mais chamou a atenção foi uma necessidade de serem ouvidos, de fazerem valer a sua voz nos assuntos pertinentes a trajetória formativa. Ou seja, o estudante confirma que quer participar, mas não encontra reciprocidade, então o diálogo não acontece e a democracia perde ou fica neutralizada nos silêncios dos participantes. Entende-se, neste estudo a democracia a partir de Bobbio (1998, p. 30):

[...] como contraproposta a todas as formas de governo autocrático, [...] caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.

Na concepção da democracia, para formar o profissional e o cidadão, há de se ter o diálogo. Isso inclui “ouvir” o outro. No questionário, encontram-se as considerações dos participantes quanto a sua opinião a participação estudantil na gestão:

P31: [...] ao participar do Centro Acadêmico tive mais acesso aos setores responsáveis pela graduação, todavia, ficou claro que os dirigentes de tais setores, inclusive o diretor da Escola de Administração, não levam muito em conta a voz do estudante.

P44: Eu apenas participei como aluno. Não me envolvi em política estudantil e não contribuí com minhas opiniões.

P47: Sobre o desenvolvimento do currículo da graduação dificilmente os alunos ganham voz na UFRGS.

Enquanto nas entrevistas os processos administrativos e horários aparecem como dificuldades para a participação estudantil:

SEBASTIAN: A gente tinha muitas pautas burocráticas que ninguém se interessava [...].

FEFO: O CAEA faz o chamamento para discussão, mas acaba que é no mesmo horário de uma aula, é no mesmo horário do trabalho. Então, fica difícil a participação se tu não tens um espaço regulado para aquilo [...] a gente tem muita pouca participação, inclusive eu não participo mais por que, por exemplo, na escolha do reitor o voto do aluno, [...] é muito inferior o peso que tem, tanto dos alunos, quanto dos técnicos administrativos, ou seja: quem escolhe o reitor são os professores. Então é bobagem tu ir votar.

No entendimento da representante do CAEA, o colegiado é o espaço onde o estudante poderia ter voz com os professores, mas isso é dificultado pelo excesso de procedimentos administrativos. No entanto, para a representante da COMGRAD, os estudantes não estão atuantes nas reuniões do Colegiado e quando sentem uma necessidade tendem a procurar a gestão ou o gestor individualmente. Para a representante da COMGRAD, a participação discente já foi mais ativa:

MARGARIDA: Não muito ativa, já foi mais. Agora ela está muito assim, como é que eu vou te dizer? Os alunos, aqueles que têm essa, que enxergam essa necessidade de alguma alteração, encaminham individual.

Assim, as afirmações foram desmotivadoras em relação à participação discente nas reuniões da COMGRAD.

Para a representante do CAEA, a representatividade era trabalhada pelo Centro Acadêmico através de um projeto de debates. Porém, foi na experiência da

PEC241/2016, que a gestão do CAEA percebeu a dimensão pedagógica da representatividade.

Quanto aos estudantes que participam de outros coletivos institucionalizados, como os clubes da EA, foram feitas considerações a respeito das reuniões da COMGRAD. As falas revelaram sentimentos de desconhecimento, tentativa de participação e frustração. Desta forma, falta comunicação, motivação ou informação quanto ao processo representativo na universidade. As evidências estão nas falas de alguns entrevistados:

FONE: [...] a gente por forçar ou dar muita energia para ter um contato com a administração da Escola é convidado pra participar de uma reunião ou outra para qual a gente não tinha voz.

BORBOLETA: [...] a gente não é convidada a participar, a gente como empresa já não é convidada a participar, assim como eu acredito que os outros clubes não devam ser. Eu nem fico sabendo quando vai ter uma reunião [...].

As tentativas de aproximação com a gestão da EA acontecem, segundo os participantes. Mas ao não encontrar eco, elas dispersam, enfraquecem ou somem. Contudo, houve um momento em que claramente estudantes, clubes, COMGRAD E CAEA mostraram que é possível compartilhar saberes para um objetivo comum. Trata-se da realização da recepção dos novos estudantes do Curso de Administração da UFRGS. Um momento de comunicação onde o calouro é acolhido por todos. Neste sentido, parece possível dialogar sobre propósitos comuns, talvez uma luz para indicar novos caminhos para uma gestão participativa.

Assim, a concepção de vida acadêmica dos estudantes é limitada às questões burocráticas que, sem acreditar, sem fluir, sem evoluir e sem progredir, vão abrindo espaço para construção de barreiras que impedem o diálogo e o engajamento do estudante de administração para a representatividade estudantil, na qual o não engajar-se ou acomodar-se é abrir mão de viver a experiência democrática.

A UFRGS no PDI (2016) enfatiza a gestão democrática e participativa da Universidade. Entretanto, a efetiva participação democrática, além dos objetivos e metas escritos, precisa de processos, da energia e da vontade humana para disseminá-la e concretizá-la. Logo, os entrevistados parecem não conhecer os

propósitos e projetos da Escola de administração, atribuindo o desconhecimento a falta de comunicação entre EA e estudantes.

CIDADÃO GLOBAL: Eu sei que a Escola de Administração tem vários projetos, mas isso não chega ao aluno. Eu sei que tem várias necessidades, mas isso não chega ao aluno.

FONE: [...] hoje eu não sei [...] pra onde a Escola quer ir e nem por que. Assim, conhecer o propósito da EA e compartilhá-los pode aproximar estudantes e universidade.

Na próxima seção, os participantes da pesquisa apresentam suas sugestões e apostas se estivessem no papel da gestão do Curso de Administração. Neste sentido, é interessante a perspectiva do estudante que vivencia um Curso que forma gestores organizacionais.

4.5.3 O Estudante no Papel da Gestão

Foi perguntado aos participantes do questionário e da pesquisa o que fariam se estivessem no papel da gestão para qualificar a formação no curso de Administração. Foram muitas sugestões que poderão ser aproveitados pela gestão do Curso, como em outras oportunidades. Neste momento, foram selecionados dois aspectos que mais apareceram na pesquisa: *Comunicação, interação e integração e dinamização do Curso de Administração.*

Em relação à comunicação, interação e integração, no questionário apareceram evidências nos seguintes depoimentos:

P14: Aproximação dos professores e alunos, maior interatividade em sala de aula, permitindo ao aluno construir o conhecimento junto ao professor.

P17: Diálogo entre corpo docente e discente

P18: Implementar gestão integradora e participativa, naquilo que couber, com a união da comunidade local, docentes e discentes, evitando ações unilaterais.

Os relatos dos participantes do questionário sugeriram o investimento na comunicação, retomando a necessidade de diálogos como fundamento para interação e integração na comunidade acadêmica. Neste sentido, as falas remetem

mais ao *que fazer*. O questionário converge com a entrevista no aspecto da necessidade de comunicação, no entanto, nas entrevistas surge um movimento no sentido de proposições, *como fazer* a comunicação e a interação:

CIDADÃO GLOBAL: Estruturaria os comitês, avaliaria, quais comitês são realmente importantes, quais não são importantes e ai criaria um canal de comunicação interna, onde, tudo que é tratado nesses comitês ia ficar lá centralizado e todas as ações iriam ser atualizadas.

FONE: Num cenário ideal, a primeira coisa [...] é engajar os stakeholders na construção de resultados consistentes para todo mundo. Todo mundo que tá vinculado a Escola de Administração espera que a Escola de Administração seja boa, tem que ser benéfica para todas as pessoas, seja professor, seja aluno.

A comunicação entre estudantes, professores e gestão desponta como investimento relevante. O processo de compartilhamento da informação, a comunicação autêntica e fluida, é considerado nas colocações dos participantes tanto do questionário, quanto da entrevista.

A comunicação e a interatividade na comunidade acadêmica tende a ser condição essencial na proposta para a gestão participativa. Foi constatado na pesquisa que existem falhas na comunicação: o participante evidenciou que sua voz não é ouvida; as reuniões de colegiado nem sempre acontecem com a participação dos membros discentes; as pautas não levam em conta questões que permanecem silenciosas por medo do estudante; o diálogo na sala de aula é limitado, dentre outras compreensões que apareceram ao longo do estudo.

A pesquisa revela que o estudante, quando estimulado a pensar sobre sua formação, quer participar, quer dialogar, quer construir. Assim, surgem as questões pontuais de melhorias para o currículo, no intuito de dinamizar o curso de Administração.

A teoria, a prática e o desenvolvimento do pensamento crítico apresentaram-se como propostas relevantes para a formação do estudante de Administração. Portanto, os participantes entendem que vivenciar atividades e refletir sobre elas conferem mais dinamismo ao Curso. No entanto, foi feita uma crítica, entre os participantes, que diz respeito à vocação do curso de Administração da UFRGS, que parece mais orientado para a carreira acadêmica e por isso a prática orientada para o mercado de trabalho não são levadas em conta. Desta forma, para atender esta

necessidade, os participantes acreditam na modernização e dinamização do currículo, para que este que inclua metodologias interativas e integradas à realidade do mundo do trabalho. Neste contexto, a extensão parece um caminho a ser descoberto pelos estudantes e a ser apropriado pelos docentes.

No questionário, foram mais evidenciados os depoimentos referentes a mudanças no currículo e na metodologia utilizada em sala de aula. Uma hipótese é a relação do número de estudantes trabalhadores, que são a maioria neste instrumento. Portanto, vivem quase que exclusivamente as atividades nas salas de aula, restando pouco ou nenhum tempo para atividades paralelas. Neste sentido, infere-se então, que a sala de aula é um espaço fundamental, relevante para a sua formação e que poderia ser mais trabalhada, mais ouvida, mais partilhada, mais participativa.

As propostas dos participantes remetem a necessidade de aulas mais contextualizadas com a realidade profissional, levando o estudante a práticas reflexivas, como segue:

P4: [...] muitos estudantes de Administração do curso da UFRGS tem ressalvas sobre vermos muitas teorias e pouca prática, principalmente no começo do curso, mas acho que prática sem teoria é vazia.

P6: Tornar os conhecimentos passados mais palpáveis. Mostrar a sua aplicabilidade no "mundo real".

P13: Se o curso fosse "meu" daria um formato mais dinâmico onde cada professor teria que ter pelo menos um trabalho em grupo - pois trabalhamos mal em grupo [...].

P30: Eu deixaria o currículo do curso um pouco mais dinâmico, com mais disciplinas eletivo-alternativas e menos disciplinas obrigatórias.

P40: [...] sairia do ambiente da abstração e apostaria em visitas aos ambientes onde um administrador passará por: empresas, indústrias, organizações, setor público, etc.

P26: Acho que o currículo do curso poderia passar por uma modernização assim como os professores.

Em relação aos participantes das entrevistas, a dinamização do curso passa pela formação de professores e conhecimento do perfil do estudante. Além disto, foram sugeridas atividades e estratégias de ensino-aprendizagem, que levem a

experiências significativas para a formação profissional, incluindo a proposta de estudar a gestão do Curso de Administração como case em sala de aula, o que, segundo os entrevistados, ajudaria o Curso e a Escola de Administração.

Para os entrevistados, os aspectos que conferem dinamismo ao Curso de Administração passam pela formação de professores, bem como pela valorização e incentivo aos professores. Por outro lado, os participantes compreendem que é preciso conhecer os estudantes e as expectativas de mercado. No imaginário dos participantes, estes aspectos contribuem para manter o estudante no Curso.

BORBOLETA: [...] para melhorar a qualidade da educação e a formação das pessoas da Escola a gente precisa começar pelos professores [...].

SEBASTIAN: eu acho que professores, é importante eles terem metas e incentivos que não seja puramente direcionado para pesquisas, [...]

PARAQUEDAS: sinto que tem que ter um entendimento maior do que o jovem espera, do que o mercado espera hoje do jovem, como o mercado funciona para gente conseguir adaptar o nosso currículo.

FEFO: Nós estamos misturados, mas a grosso modo, tem que ter mais coisas que mantenham, aquele aluno, dentro do que ele quer. Dentro daquilo que lhe motiva para não ter essa evasão que existe.

Quanto ao perfil dos estudantes de Administração, os participantes refletem que conhecer suas aspirações no curso e perspectivas de carreira poderá levar a um mapeamento na trajetória formativa. Uma questão de estudar as singularidades de cada estudante. Neste sentido, compreendendo as subjetividades de cada um será possível levantar proposições de melhorias no currículo.

Logo, o mapeamento do perfil do estudante constitui, para o entrevistado, uma base para as estratégias de gestão e planejamento de ações mais efetivas para a formação. Isso é possível de ser percebido através dos discursos:

FONE: O simples fato de trazer a estratégia da Escola pra nós já seria um case, já seria um aprendizado de Administração.

PEIXE: [...] seria uma questão [...] de poder ouvir esse estudante. O que está passando na cabeça dele ou o que está impossibilitando, o trabalho dele como estudante.

CIDADÃO GLOBAL: [...] o primeiro passo seria fazer uma pesquisa, e aí uma pesquisa diferenciada para alunos de primeiro semestre/segundo semestre, terceiro semestre/quarto semestre, quinto semestre/sexto semestre e assim por diante. [...] mapear que tipo de, qual é a situação de cada aluno, em determinado momento do curso.

PARAQUEDAS: Eu acho que eu procuraria entender qual é o problema do jovem hoje e analisar mais a questão deles com relação ao nosso currículo.

FEFO: Primeiro eu levantaria o que trouxe cada um até ali. Quais são os objetivos de cada um?

A formação dos professores e o conhecimento do perfil do estudante tendem, na aspiração dos participantes, a conferir dinamismo ao Curso. No entanto, será necessária a vontade de uma gestão participativa, que busque a implementação de uma cultura voltada para o dinamismo do currículo, ou, indo além, conforme Cunha (2006), que permita inovações na pedagogia universitária. Aliás, esta é uma proposta de pauta a ser incluída permanentemente nas reuniões e decisões da COMGRAD.

Ao se falar de vocação democrática da universidade, de comunicação e de relacionamento com a gestão é falar de necessários diálogos. Portanto as lacunas identificadas remetem a alguns achados:

- a) desacomodar professores, estudantes e técnicos, estimulando a convivência e o diálogo para a dinamização do currículo;
- b) colocar na pauta das reuniões do colegiado as dificuldades de relacionamento entre estudantes e professores, trazendo mais elementos para elaboração de um projeto pedagógico que inclua a aproximação entre professor e estudante;
- c) ampliar o espaço para a representatividade e a política estudantil, identificando pelo CAEA temas na sociedade, que são relevantes para estudantes, professores e técnicos. Logo, que discutam cidadania e direitos;
- d) compreender os processos e a atuação dos movimentos estudantis, incluindo na pauta pedagógica do Curso de Administração;
- e) rever o processo de divulgação, quanto ao retorno das avaliações aos estudantes, publicizando os retornos para manter a credibilidade e interesse em

contribuir para melhorias através do instrumento, ou mesmo a criação de outras formas de avaliação do Curso.

4.6 Proposta de Intervenção: Discutindo a Participação e Seus Significados

Na trajetória do estudo, percebeu-se que a participação é considerada importante para o estudante. No entanto, nem sempre é possível sua participação. Neste sentido, foram desenvolvidas ações propositivas, apresentadas no quadro 12, que ficam para reflexões e apropriação da gestão do Curso de Administração.

Quadro 12: Ações propositivas

Articular com os professores um encontro no momento de chegada do estudante à sala de aula. Em cada semestre, um ritual de acolhimento e valorização do ensino, da pesquisa e da extensão, apresentando os caminhos metodológicos da disciplina e as relações com as carreiras na Administração;
Fortalecer os papéis da COMGRAD na trajetória do estudante na Universidade, ampliando a compreensão e importância da participação do estudante na gestão do curso;
Possibilitar encontros, momentos marcantes, que incluam experiências significativas ao longo da formação do estudante de graduação, definindo pontos de mobilização e integração entre estudantes e professores;
Promover diálogos que estimulem a participação do estudante na dinamização do currículo, criando um projeto da gestão para fomentar a participação do estudante;
Evitar a dispersão do estudante da sala de aula, que recorre às alternativas extraclasse como compensação, tornando as metodologias vivenciadas na sala de aula mais contextualizadas com a prática profissional;
Desacomodar professores, estudantes e técnicos, estimulando a convivência e o diálogo a respeito da dinamização do currículo;
Colocar na pauta das reuniões do colegiado as dificuldades de relacionamento entre estudantes e professores, trazendo mais elementos para elaboração de um projeto pedagógico que inclua a aproximação entre professor e estudante;

Ampliar o espaço para a representatividade e a política estudantil, identificando pelo CAEA temas na sociedade, que são relevantes para estudantes, professores e técnicos. Logo, que discutam cidadania e direitos;
--

Compreender os processos e a atuação dos movimentos estudantis, incluindo na pauta pedagógica do Curso de Administração;
--

Rever o processo de divulgação quanto ao retorno das avaliações aos estudantes, publicizando os retornos para manter a credibilidade e interesse em contribuir para melhorias através do instrumento, ou mesmo para a criação de outras formas de avaliação do Curso.

Fonte: Elaborado pela autora

Além das ações propositivas elencadas a comunicação e as interações entre estudante, professor e estudante e gestão apareceram como aspectos mais relevantes; as falhas na comunicação e a falta de interação aparecem na pesquisa como limites à participação. Diante destas considerações, apresenta-se a proposta de intervenção: a elaboração de um projeto com o tema: *Discutindo a participação e seus significados, com o objetivo de fomentar a participação nos espaços acadêmicos.*

Como sujeitos deste projeto, estão os estudantes do curso de graduação de Administração; os professores; os técnicos e os professores que atuam na gestão do curso. Entende-se que a colaboração precisa ser estabelecida para que se crie a cultura da participação como exercício pedagógico para a formação profissional e cidadã.

O projeto prevê a proposta de criação de um comitê, mediado por professor, com capacidade de contribuir para a interação e a comunicação entre os participantes. A metodologia e as atividades serão desenvolvidas com encontros interativos e participativos, utilizando-se a dinâmica de grupos e a construção em equipe.

Com os resultados dos trabalhos realizados nos encontros, os participantes formalizarão propostas de soluções para as interações nos espaços acadêmicos, que estimulem o diálogo e a participação de todos.

A construção deverá ser avaliada e validada pelos participantes do comitê e levado como proposta à gestão do Curso de Graduação de Bacharelado em

Administração para aprovação e viabilização. Uma proposta elaborada com a participação de professores, estudantes e técnicos.

Para Bordenave (1992, p. 57-58), a macroparticipação passa pela aprendizagem da microparticipação. Para o Autor, “na nova democracia que se pretende participativa, é fundamental a microparticipação [...]”. Bordenave (1992) enfatiza que há necessidade da microparticipação se tornar parte orgânica da macroparticipação e não apenas de ações pontuais para sanar problemas localizados. Assim, estimular a microparticipação nos espaços acadêmicos constitui exercício pedagógico relevante para a macroparticipação na sociedade democrática.

Logo, é preciso semear, porém é preciso preparar a terra, dar tempo para maturar os frutos para, só então, quiçá poder colhê-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi *analisar a experiência de participação do estudante de graduação na sua trajetória formativa*, que buscou responder a seguinte questão: *como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico, contribui para a sua trajetória formativa?* Neste sentido, trabalhou-se com o enfoque nas experiências de participação dos estudantes do curso de graduação de Administração de uma universidade pública do sul do Brasil, situando a pesquisa no campo da pedagogia universitária.

As inferências no estudo começaram com as incertezas dos participantes em relação à escolha de uma profissão. Eles escolheram, sem muita convicção vocacional e por motivos diferentes, ingressar no curso de Administração. Assim, as ansiedades, expectativas e perspectivas antes de ingressar no curso eram diversas e foram promotoras das escolhas destes estudantes que ansiavam por começar nesta nova trajetória.

Os novos estudantes, ao ingressarem na universidade, tiveram oportunidades de encontros. O primeiro contato foi marcado por um evento organizado pela Escola de Administração, através da COMGRAD, que, em conjunto com os Clubes e o CAEA, faz a recepção aos calouros apresentando a Escola e as atividades dos Clubes. Portanto, trata-se de um encontro institucional para apresentar o funcionamento, a organização e os propósitos das organizações extraclases.

A chegada à sala de aula foi outro momento marcante para os participantes, que encontraram, ao contrário de suas expectativas, uma metodologia de ensino tradicional. Isto causou frustração, conforme os discursos dos estudantes. A distância no relacionamento com professores, aliada a falta de interação nas metodologias do ensino, bem como a excessiva teoria, marcaram o contexto da sala de aula na percepção da maioria dos participantes.

Segundo os participantes da pesquisa, as experiências vivenciadas na sala de aula se mostraram, na maioria das vezes, chatas, teóricas e marcadas pelo distanciamento entre estudante e professor, fazendo com que o estudante *passe* pela disciplina ao invés de *participar* dela. Com isto, o estudante revela que não dedica o seu melhor ao Curso, mas faz apenas o suficiente para alcançar a nota.

A falta de relacionamento e a comunicação truncada com os professores também foram evidenciadas entre os participantes. Assim, o caminho que alguns encontraram para reivindicar direitos ou propor algumas mudanças foi na avaliação interna. No entanto, percebem que não recebem retorno, que suas vozes não são ouvidas e por isso desistem de tentar uma proposta de mudança e acabam utilizando o instrumento como arma de vingança.

Nas iniciativas estudantis, os estudantes compreendem sua participação como um trabalho a ser feito, onde precisam dar o seu máximo, pois muitas vezes precisam entregar algo a alguém. O estudante não busca o resultado de uma nota, e sim atender uma expectativa real do outro, o que assumem como compromisso. Neste percurso, o estudante percebe que a aprendizagem é efetiva, acontece e gratifica, pois vivencia a realidade da profissão.

Quanto ao eixo da participação na gestão, para maioria dos estudantes a gestão está configurada na COMGRAD e no papel de atendimento que esta presta em relação às questões de controle burocrático entre estudante e curso. A procura pela COMGRAD geralmente se dá de forma individualizada pelo aluno, que busca resolver algum problema pontual.

O Centro Acadêmico CAEA aparece na pesquisa como representante discente. Todavia, não há muitas certezas dos participantes quanto a sua real forma de representatividade, vinculando a satisfação dos estudantes aos eventos realizados pelo CAEA, que cumprem de forma complementar as lacunas do que não é visto em sala de aula.

A representante do CAEA admite que a sua gestão não sabia trabalhar a representatividade, e se limitava a um projeto de debates com os estudantes. No entanto, houve um evento na Universidade que os fez viver esta experiência e buscar soluções, o que acabaram transformando em aprendizado para todos na gestão do Centro Acadêmico, reunindo estudantes, professores e técnicos e demonstrando que a comunidade acadêmica quer participar de um movimento democrático num tema que mobiliza, porque é relevante.

Em todo o trajeto, os participantes da pesquisa demonstraram querer participar deste estudo. Desabafaram que não têm voz, que querem ser ouvidos, mas muitos desistem porque têm medo ou por que não encontram reciprocidade. Assim, a experiência de participação dos estudantes nos mundos que habitam na universidade: no mundo da sala de aula, no mundo extraclasse e no mundo das

políticas, é enriquecedor, porém complexo, precisando de novas atitudes, de respostas e de pesquisas contínuas.

Diante da breve contextualização da pesquisa quanto às experiências de participação do estudante de Administração na trajetória formativa, foi possível atender aos três objetivos específicos propostos neste estudo:

- a) conhecer as experiências de participação do estudante do curso de graduação de Administração no espaço acadêmico;
- b) compreender as experiências de participação que o estudante considera relevante para a sua formação;
- c) analisar como o estudante percebe a sua participação na gestão do curso de graduação de Administração.

Em relação ao primeiro objetivo, foi possível conhecer as experiências de participação do estudante do curso de graduação de Administração no espaço acadêmico. Neste sentido, conclui-se que não há um único espaço, pois os participantes revelaram que suas experiências iniciam no ingresso na Universidade, com experiências de participação nos encontros e desencontros durante o Curso, nos contextos da sala de aula, das organizações extraclases e da gestão.

Quanto ao segundo objetivo, que é *compreender as experiências de participação que o estudante considera relevante para a sua formação*, os participantes indicaram que a experiência precisa fazer sentido, na qual o estudante reconheça um propósito. Além disto, a experiência relevante é também aquela na qual percebem que promove a sua transformação, que o estimula a seguir em frente. Desta forma, o sentido, o propósito, a transformação, são elementos constantes nas falas dos participantes que dão indícios que a experiência relevante é aquela que enriquece a sua formação.

No terceiro objetivo, que foi o de analisar como o estudante percebe a sua participação na gestão do curso de graduação de Administração, os sentimentos foram de exclusão, pois os participantes admitiram não ter voz na gestão do Curso, não receberem retornos ou que não lhes é oferecido espaço para participar. Quanto ao Centro Acadêmico, sua representante admitiu que a gestão do CAEA não conseguia atuar no pilar da representatividade junto aos estudantes em razão da falta de entendimento e experiência nos movimentos de direitos estudantis. Portanto, é uma evidência da falta de formação para promover estes movimentos.

Em relação às reuniões do Colegiado, espaço legítimo de participação do estudante na gestão do curso de Administração, a agenda das reuniões é uma ambiguidade, pois a COMGRAD informa uma data ordinária no site da UFRGS (2017), enquanto alguns estudantes dizem não saber, ou ainda dizem ser difícil agendar uma reunião. Por outro lado, na data da entrevista com a representante da COMGRAD, esta falou que, naquele momento, estava sem representante discente no Curso de Administração, ou seja, que não havia representante dos estudantes participando das reuniões da COMGRAD.

A falta de participação discente na COMGRAD pode levar a um entendimento de que o estudante não participa porque não é ouvido, não se interessa, não tem vontade, não tem oportunidade ou uma justificativa do estudante e da gestão do Curso, que não mostrou possibilidades para a resolução quanto a falta de participação discente na gestão.

A representante do CAEA enfatizou a sua excelente relação com a coordenadora do curso de Administração, pois foi sua bolsista, e que este relacionamento facilita a colaboração entre o CAEA e o Curso de Administração, concluindo, que o tipo de relacionamento aproxima ou distancia as pessoas para o encaminhamento de soluções.

Logo, os objetivos específicos foram alcançados, pois encontraram pistas para o problema que se pretendeu investigar: *Como a experiência de participação do estudante do curso de graduação de Administração, no espaço acadêmico, contribui para a sua trajetória formativa?*

O estudante que participou da pesquisa considera importante a participação na trajetória formativa. Acredita que as experiências que fazem sentido são vivenciadas em diferentes espaços, contribuindo para sua formação. Este participante admite, que existem limitações entre as partes para se viver a participação. Desta forma, a pesquisa sinaliza que é preciso fomentar espaços de encontro, ampliando o diálogo para a participação do estudante no Curso e na Universidade.

O estudante participante, inclusive o que participa de organizações extraclasse, reconhece as dificuldades enfrentadas para se participar no espaço da sala de aula. Com isto, este espaço não deixa de ter experiências significativas, pois foi o mais mencionado na pesquisa. Assim, o estudante quer falar, quer propor, quer melhorar, faltando-lhe os meios para isto, segundo o estudo em questão.

Os meios existentes, como as reuniões do colegiado e da avaliação, apresentaram dificuldades que se transformam em ruídos de comunicação, por isso precisam ser revistos pela gestão.

Nos diálogos com a gestão, o participante se limita, na maioria das vezes, a questões pessoais e pontuais, não sabendo muito como acessar as questões do coletivo, deixando de viver a experiência da representatividade democrática.

Assim, os espaços de participação acolhem ou rejeitam a participação do estudante, o que leva a ganhos e perdas para a transformação pela participação.

Em relação às limitações e propostas de novas pesquisas, o relacionamento e a comunicação entre professores e estudantes de graduação na universidade pública despontou como sugestão para continuidade e aprofundamento de pesquisa. O tema revelou-se neste estudo, mas merece ser ampliado, contribuindo para o diálogo entre estudantes e professores, requisito para a participação no processo democrático da educação no ensino superior.

Ao final deste estudo, reflito com Arroyo (2004; 96), para quem as “trajetórias humanas não são lineares, [...] mas contraditórias, cheias de luzes e sombras”, e que para entendê-las no contexto da formação, é preciso entender os estudantes, “[...] é preciso de coragem para ouvir”. Além disto, complemento com o pensamento de Buber (1979, p.14), no qual “o instante atual e plenamente presente, dá-se, somente quando existe presença, encontro, relação”. Assim, conhecer a trajetória do estudante e dar condições para o que Larossa (2002, p.20-28) chamou de *a arte do encontro*, se faz essencial, para que estabeleça o diálogo como caminho para a participação, levando o estudante a experiências significativas para sua formação.

A pesquisa me tocou, pois fez sentido em cada etapa, ampliando minha compreensão pessoal e profissional. Revi e revivi minha história ao contar as histórias destes estudantes. Sigo transformando-me, precisei desconstruir-me e reconstruir-me nos passos e nas reflexões. Com isto, me tornei mais flexível, mais intuitiva, mais compreensiva e em processo constante de formação.

Enfim, as experiências significativas vivenciadas pelos estudantes de Administração, participantes deste estudo, na perspectiva do título deste estudo se estabeleceram em três “mundos”: sala de aula; extraclasse e gestão, percebendo-se que para conexões entre estas dimensões há necessidade de diálogo e da ação da gestão, pois segundo o contexto desta pesquisa aconteceram de forma paralela. Assim, fica a reflexão: que outros mundos poderiam ser estudados em futuras

pesquisas? O mundo do estudante e o mundo do professor? O mundo do estudante noturno e o mundo do estudante diurno? Esses mundos encontram-se conectados ou paralelos?

REFERÊNCIAS

AIIESEC: **Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales** Consultado no Link <http://aiesec.org.br/a-aiesec/>, às 13h42min em 22 de março de 2017.

ARRUDA, Patrícia Cabral de. **Ainda somos os mesmos, mas não vivemos como nossos pais: juventude e participação na Universidade de Brasília**. 2012. 213 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia)—**Universidade de Brasília**, Brasília, 2012.

ATLÉTICA: **Associação Atlética dos Estudantes da escola de administração da UFRGS**, consultado no link https://www.facebook.com/pg/aaeaufrgs/about/?ref=page_internal, às 14h59min em 22 de março de 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BOGDAN, Robert. BIKLEW, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Organização do texto, notas remissivas e índices de Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL, Decreto número 5.773, de 9 de maio de 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Regulamentação da profissão de Administrador no Brasil**, Lei nº 4769, de 9 de setembro de 1965

BRASIL, **Plano Nacional da Educação**, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 1979.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. – (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). – São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CFA, Conselho Federal de Administração. Consultado no link <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao> às 9h27min de 24 de abril de 2017.

COLOMBO, Sonia Simões organizadora, - **Gestão universitária- Os caminhos para a excelência**, Penso, 2013.

CUNHA, M. I. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura.** Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel Da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** – Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. Verbetes **Experiências significativas de aprendizagem** In MOROSINI, M.C et. al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2. Brasília: INEP/Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior, 2006b.

CUNHA, M I. Verbetes **Estudante da educação superior.** In MOROSINI, M. (ED.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: INEP, 2006c. V.2, p.407-437.

CUNHA, Maria Isabel Da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.** – Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** 3. ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo. Nacional. 1959. V21. Col. Atualidades Pedagógicas.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, Apr. 1998.

ENACTUS EA UFRGS, consultado no link
<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/enactus-na-eaufrgs/>

ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação.** Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, 185-206, dez. 2001.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonico Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

GIL VILLA, Fernando. ; **La participacion democrática em los centros de enseñanza no universitários.** Ministerio de Educación Y Ciencia: Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones, 1995.

GROPPO, Luís Antônio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil,** Campinas: Autores associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea).

ISAIA, S. **Verbetes Trajetória de formação.** In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de pedagogia universitária, V.2. Brasília: RIES/ INEP, 2006b; p.368.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopses educação superior. 2014. I Disponível em

<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 20 de julho de 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LUCARELLI, E. **Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário**. In: Castanho, S, Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. Páginas: 60-71

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2008a. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. – Petrópolis: Vozes, 2008b. Série Cadernos de Gestão.

MASSETO, Marcos Tarcísio. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MEC - Parecer CNE/CES número 365 de 2003.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, 9: 239-62, 1993.

MINAYO, Cecília de S. (Org.) a, - **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI M. C.; FERNANDES, Cleoni M. B.; LEITE, Denise; CUNHA, M. I; AGUIAR, Silvia M. I. **O estudo sobre a qualidade da educação superior**, publicado na REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO; v.21; n.64; jan.-mar; 2016.

PARECER nº: CNE/CES 365/2003

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008

PS Empresa Júnior UFRGS, Consultado no link:

<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/alunos/ps-junior/>, às 14h08min em 22 de março de 2017a.

PS Empresa Júnior UFRGS, Consultado no link: <http://www.psjunior.com/sobre> às 14h19min em 22 de março de 2017.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória: o jovem bolsista universitário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SACRISTÁN Gimeno, J. **A Educação que ainda é possível: ensaio sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SIMÕES, D., consultado no link:

<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/06/21/1032157/relembre-os-principais-movimentos-estudantis-do-passado.html> às 14h45min em 09 de junho de 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14^a. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

UNE, Consultado no link: <http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/> às 17h52min em 09 de junho de 2017.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Comitê de Ética em Pesquisa**. São Leopoldo, 2013. Disponível em:

<<http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/termo-consentimento-livre-esclarecido.pdf>>. Acesso em 21 de mar. 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Comitê de Ética em Pesquisa**. São Leopoldo, 2014. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/carta-anuencia.pdf>>. Acesso em 21 de mar. 2016.

UFRGS, **CAEA** - consulta em 01 de fevereiro de 2017a no link <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/alunos/caea-2/>

UFRGS, **Escola de Administração – Institucional** - consulta em 01 de fevereiro de 2017b no link

<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/institucional/escoladeadministracao/>

UFRGS, COMGRAD. Consulta em 13 de março de 2017c no link

<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/graduacao/comgrad/>

UFRGS – **Estrutura organizacional**. Consulta no site em 13 de março de 2017d, no link:

<https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/institucional/escoladeadministracao/>

[PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional UFRGS 2016-2026, 2016.](#)

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, UFRGS, 2009.

WERLE, F. O. **A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação**; Revista Educação em Questão, Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

WERLE, F. O. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino** ; Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. MAXWELL, Joseph A. **Qualitative Research Design**: an interactive approach. Thousand Oaks: Sage, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

Sou Liziane Fagundes Vieira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – nível mestrado profissional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Minha orientadora é a Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Estou realizando a pesquisa intitulada “O estudante de graduação de Administração: Um estudo sobre a experiência de participação na trajetória formativa”, cuja proposta é Analisar o significado da experiência de participação do estudante de graduação no processo de gestão do curso de administração da IES, visando a qualificação na formação acadêmica.

A participação na pesquisa qualitativa assume a forma voluntária, solicitando dados através de questionário e entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e documentos institucionais.

A utilização do questionário e da entrevista será explicitamente para fins do estudo. A identidade dos respondentes será preservada, não serão divulgados nomes, ou informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Assumo a responsabilidade ética no trato dos dados. Solicito que este termo seja assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com a pesquisadora.

A sua recusa em participar do estudo será respeitada e a qualquer momento você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo, com pelo telefone 51 99887689 ou pelo e-mail lizianefagundesvieira@gmail.com

Data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO

21/12/2016

Pesquisa sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

Pesquisa sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

Olá, sou Liziane Fagundes Vieira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Nível Mestrado Profissional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Minha orientadora é a Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Estou realizando a pesquisa intitulada "O Estudante de Graduação de Administração: Significados da Experiência de Participação na Trajetória Formativa", cuja proposta é analisar o significado da experiência de participação do estudante de graduação no processo de gestão do curso de Administração na IES, visando à qualificação na formação acadêmica.

A sua participação, estudante de Administração da UFRGS, qualificará ainda mais o meu estudo. Desta forma, convido-o a responder este breve questionário. As respostas são de uso exclusivo para esta pesquisa, garantindo completo sigilo e confidencialidade das respostas. Favor preencher e enviar até 10 de setembro de 2016. Ao optar por indicar seu e-mail, terei satisfação em enviar-lhe a devolutiva do resultado da pesquisa em 2017.

*Obrigatório

1. Nome (opcional):

.....

2. E-mail (opcional):

.....

3. SEXO: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. IDADE *

.....

5. SEMESTRE EM CURSO: *

Marcar apenas uma oval.

I

II

III

IV

V

VI

VII

VIII

21/12/2016

Pesquisa sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

6. Estuda em qual turno? **Marcar apenas uma oval.*

- manhã
 tarde
 noite
 misto

7. Além de estudar você possui outra ocupação? **Marcar apenas uma oval.*

- sim
 não

8. Se a resposta for sim, identifique qual a ocupação? **Marcar apenas uma oval.*

- Atividade remunerada
 Atividade não remunerada
 Estágio obrigatório
 Estágio não obrigatório
 Voluntariado

9. Como compreendes o processo de participação do estudante de graduação no ambiente universitário? *

.....
.....
.....

10. Como você percebe a sua participação na trajetória de formação acadêmica? *

.....
.....
.....
.....

11. Se você fosse o condutor do curso de Administração em que apostaria para a qualificação na sua formação? *

.....
.....
.....

ANEXO A - ENVIO DO QUESTIONÁRIO – COMGRAD

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Comissão De Graduação Da Ea** <ea_comgrad@ufrgs.br>

Data: 31 de agosto de 2016 14:01

Assunto: Re: Convite - Estudo sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

Para: Liziane Fagundes Vieira <lizianefagundesvieira@gmail.com>

Prezada Liziane,

O questionário foi encaminhado.

Att,

--

Em 2016-08-29 13:24, Liziane Fagundes Vieira escreveu:

Solicito a gentileza de envio do questionário de pesquisa (Google Forms) para encaminhamento aos estudantes de graduação do curso de Administração da UFRGS. Coloquei na proposta a data limite de até 10 de setembro para retorno do questionário. Para registros da pesquisa, solicito a confirmação do número total de envios (número de estudantes enviados) e a data que será feito este disparo.

Agradeço a sua atenção neste importante momento do meu estudo. Neste sentido, me comprometo a retornar ao COMGRAD os resultados na pesquisa.

Estou a disposição para os ajustes necessários e esclarecimentos, inclusive com reunião pessoal .

Cordialmente,

Liziane Fagundes Vieira,

51-99887689

Este é um convite para você preencher o formulário:

Pesquisa sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

Olá, sou Liziane Fagundes Vieira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Nível Mestrado Profissional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Minha orientadora é a Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Estou realizando a pesquisa intitulada “O Estudante de Graduação de Administração: Significados da Experiência de Participação na Trajetória Formativa”, cuja proposta é analisar o significado da experiência de participação do estudante de graduação no processo de gestão do curso de Administração na IES, visando à qualificação na formação acadêmica.

A sua participação, estudante de Administração da UFRGS, qualificará ainda mais o meu estudo. Desta forma, convido-o a responder este breve questionário. As respostas são de uso exclusivo para esta pesquisa, garantindo completo sigilo e confidencialidade das respostas. Favor preencher e enviar até 10

de setembro de 2016. Ao optar por indicar seu e-mail, terei satisfação em enviar-lhe a devolutiva do resultado da pesquisa em 2017.

PREENCHER FORMULÁRIO

Crie seu próprio formulário do Google.

--

Comissão De Graduação Da Ea
ea_comgrad@ufrgs.br

ANEXO B – CONFIRMAÇÃO DE ENVIO - COMGRAD

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Comissão De Graduação Da Ea** <ea_comgrad@ufrgs.br>

Data: 6 de setembro de 2016 16:29

Assunto: Re: Convite - Estudo sobre a Participação do Estudante de Graduação de Administração na Trajetória Formativa

Para: lizianefagundesvieira <lizianefagundesvieira@gmail.com>

Prezada Liziane,

São em torno de 1.800 alunos que receberam o questionário.

Desculpe de retorno.

Att,

Em 2016-08-31 15:10, lizianefagundesvieira escreveu:

Olá [...], obrigada pelo retorno.

Para meus registros irei considerar a data de hj como envio.

Podes me dizer qual o número total de estudantes de graduação em administração que receberão o convite?

Enviado por Samsung Mobile