

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. de O. **Aprendizagens biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais**: encontros e desencontros identitários na experiência de si. 2024. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210–226, mar./maio 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226.

WELLER, W. **Minha voz é tudo que eu tenho**: manifestações em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Capítulo 12

SIGNIFICADOS QUE OS/AS ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO CONSTROEM EM TORNO DA UNIVERSIDADE E DO SABER UNIVERSITÁRIO

Soledad Vercellino¹

Em primeiro lugar, quero agradecer à Valérie Melin pelo convite neste evento². Há alguns anos venho desenvolvendo atividades de cooperação com ela e com Rosemeire Reis, da Universidade Federal de Alagoas. Estas atividades têm permitido enriquecimentos ao encontrar aspectos comuns e particularidades sobre a experiência dos estudantes no início de seus estudos universitários na Argentina, na França e no Brasil.

Na Argentina, a matrícula no ensino superior expandiu-se a um ritmo acelerado ao longo do século XX e princípios do século XXI. Isso tem resultados em uma das taxas brutas de educação universitária mais altas da América Latina. Enquanto para o subcontinente a taxa líquida de frequência ao ensino superior era de cerca de 25,5% em 2023, na Argentina atingiu 41,6% (SITEAL, 2024). Conforme a Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Nação (SPU), tanto a taxa bruta de matrícula quanto a

¹ Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre Direitos, Inclusão e Sociedade, Sede Atlântica, Universidade Nacional de Río Negro e do Centro Universitário Regional Zona Atlântica da Universidade Nacional de Comahue.

² O capítulo é a tradução da palestra proferida por Soledad Vercellino (Universidade Nacional de Río Negro - Argentina). A tradução foi realizada por Rosemeire Reis (Centro de Educação - UFAL) e manteve seu tom informal. Esta palestra fez parte do evento organizado por Valérie Melin (Universidade de Lille - França), denominado “Seminário da equipe Proféor - CIREL, a distância, que ocorreu no dia 26 de janeiro de 2023.

taxa líquida dobraram nos últimos 20 anos (Tabela nº 1). Em 2023³, as universidades argentinas tinham 2.011.498 alunos (Tabela nº 2)

Tabela 1: Taxa de matrícula do sistema de ensino superior argentino para a população de 18 a 24 anos. Anos 2001 - 2023.

Faixa utilizada na Argentina - População 18-24	2001	2023
Taxa Líquida Universitária	16,0%	26,1%
Taxa bruta da universidade	25,0%	56,0%
Taxa bruta de ensino superior	36,0%	76,2%

Fonte: Departamento de Informação Universitária - SPU (2023)

Essa tendência implica a transição de uma universidade de elite para um modelo de universidade de massa, transição que também promoveu sua democratização, pois facilitou a inclusão de setores tradicionalmente excluídos. Mas, ao mesmo tempo, esse crescimento no acesso ao ensino superior não se traduz necessariamente em inclusão, como demonstram os indicadores de admissão e graduação universitária. E a alta taxa de evasão no primeiro ano dos programas universitários demonstra que o acesso irrestrito – uma característica da universidade argentina – por si só não é suficiente.

Uma vasta literatura aborda o fracasso nos estudos universitários. Embora as perspectivas analíticas sejam variadas e reflitam a diversidade de fatores (epocais, sociais, político-institucionais, didáticos e subjetivos) que convergem para o sucesso ou fracasso no primeiro ano de estudos universitários, destaca-se o argumento que enfatiza as deficiências dos estudantes.

Nossa análise busca compreender como se constrói a situação do ingressante, e não "o que lhe falta" para ser um estudante bem-sucedido nesse período inicial. Para tanto, partindo de uma perspectiva teórica que recupera as contribuições dos estudos sobre a relação com o saber e da tradição metodológica da hermenêutica interpretativa e da pesquisa narrativa, propomos analisar o conjunto

³ 2023 é o último ano para o qual as estatísticas universitárias foram publicadas. Desde a posse de Javier Milei, não há dados oficiais sobre o sistema universitário.

de significados que os estudantes ingressantes constroem em torno da universidade e do saber universitário.

Esta comunicação está organizada em quatro seções. Primeiramente, descreverei brevemente o sistema universitário argentino. Em seguida, delinearei nossa abordagem em relação ao ingresso na universidade e, por fim, compartilharei o conjunto de significados que os ingressantes constroem em torno da universidade e do saber universitário. Concluirei afirmando que esses significados centrais desafiam a gramática da universidade e que, portanto, devemos ouvi-los.

1. O sistema universitário argentino

O sistema universitário argentino tem antecedentes anteriores à constituição do estado nacional (1853): a Universidade Nacional de Córdoba foi criada em 1612 pelo Reino da Espanha e a Universidade de Buenos Aires em 1821 pelo governo da província de mesmo nome.

Em 2023⁴, último ano com estatísticas oficiais da universidade do Ministério da Educação da Nação, a matrícula de alunos atingiu pouco mais de 2.011.498 alunos, conforme distribuído na Tabela nº 2

Tabela 2: Alunos, novos inscritos, reinscritos e concluintes de cursos de graduação e pós-graduação por setor de estudo. 2023.

Setor de Gestão	Estudantes
Total	2.567.251
Estado	2.011.498
Privado	555.753

Fonte: Departamento de Informação Universitária – SPU (2023)

Embora o sistema universitário seja composto por um número semelhante de instituições públicas e privadas, o setor público responde por 78,36% da matrícula estudantil. Além disso, as

⁴ Desde que Javier Milei assumiu o cargo, não há dados oficiais sobre o sistema universitário.

universidades nacionais estão distribuídas por toda a Argentina (2.800.000.000 de quilômetros quadrados de território), com cada província tendo pelo menos uma universidade nacional. No caso da província de Córdoba, há três, e cerca de 20 na província de Buenos Aires. As universidades e institutos privados, por sua vez, concentram sua oferta nas cidades maiores: Buenos Aires, Córdoba, Rosário e Mendoza.

A matrícula de estudantes de graduação e pós-graduação também se concentra em apenas seis universidades nacionais (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosário, Instituto Nacional de Tecnologia e Tucumán), onde, em 2015, 49% deles haviam estudado (García de Fanelli, 2018). Isso, apesar do fato de que, desde a década de 1960, vários governos implementaram políticas para descentralizar o sistema com a criação de novas universidades. Assim, da década de 1990 a 2015, o número cresceu, aproximadamente, de 80 para 125 instituições de ensino superior. As novas universidades foram criadas nas províncias e na região da Grande Buenos Aires (áreas geográficas que fazem fronteira com a cidade de Buenos Aires, com alta densidade populacional).

A Lei do Ensino Superior n.º 27.204 estabelece que "todas as pessoas que concluíram o ensino médio podem ingressar livremente e sem restrições no ensino superior". Não deve haver mecanismos de seleção por lei. Em geral, não há número de candidatos definido por meio do estabelecimento de vagas ou cotas máximas por programa. Não são implementados testes de aptidão ou conhecimento ao final do ensino médio para ingresso na universidade. Poucos programas possuem provas seletivas com cotas. Esses programas correspondem a profissões regulamentadas pelo Estado porque seu exercício compromete o interesse público, colocando em risco a saúde, a segurança, os direitos, o patrimônio ou a educação dos residentes, como na medicina, arquitetura e engenharia, entre outras. Apesar disso, inúmeras universidades implementam uma série de atividades de ensino-aprendizagem no

momento do ingresso, transformadas em sistemas de admissão universitária.

As universidades estaduais não cobram mensalidades para os cursos de graduação. O Governo Nacional financia as universidades alocando um orçamento anual global para cada uma delas. Em 2018, o investimento do Governo Nacional em universidades foi de 0,76% do PIB (IEC CONADU, 2018). Como apontam García de Fanelli e Adrogué (2019), "a gratuidade e a premissa de homogeneidade institucional que prevalece nas universidades estaduais argentinas contribuem para a percepção social de igualdade de oportunidades" (p. 22).

No entanto, setores acadêmicos e organizações internacionais alertam que o acesso por si só não basta. "O ensino superior deve se esforçar para atingir simultaneamente os objetivos de equidade, relevância e qualidade. Equidade não é apenas uma questão de acesso; o objetivo deve ser a participação e a conclusão bem-sucedida dos estudos, garantindo o bem-estar dos alunos" (UNESCO, 2009, p. 3). E os indicadores de retenção no primeiro ano demonstram isso: apenas 30% dos novos ingressantes permanecem matriculados após o primeiro ano (UNRN, 2018).

Esses indicadores colocaram o ingresso nas universidades argentinas na agenda política e acadêmica na última década.

2. O problema do primeiro ano

Uma vasta literatura aborda o fracasso nos estudos universitários. Embora as perspectivas analíticas sejam variadas e levem em conta a diversidade de fatores (epocais, sociais, político-institucionais, didáticos e subjetivos) que convergem para o sucesso ou fracasso no primeiro ano de estudos universitários, um argumento que se destaca enfatiza os déficits do estudante: falta de saberes prévios, de certo capital cultural necessário, de referências familiares, na apropriação de códigos do ensino superior (linguísticos, institucionais), de hábitos de estudo, etc. Nossa análise

busca compreender como se constrói a nova situação do estudante e não "o que falta" para ser um estudante bem-sucedido nesse período inicial (Charlot, 2006). Para tanto, partindo de uma opção teórica que recupera as contribuições dos estudos sobre a relação com o saber (Charlot, 2008; Beillerot, Blanchard Laville e Mosconi, 1998 e Chevallard, 1991) e da tradição metodológica hermenêutica interpretativa e da pesquisa narrativa, propomos analisar o conjunto de significados que o novo estudante constrói em torno da universidade e do saber universitário.

Partimos do pressuposto de que “o saber só tem sentido e valor em referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo mesmo, com os outros” (Charlot, 2008, p. 105). Esse sentido advém da articulação que o sujeito gera entre esse saber e o que aprendeu ao longo de sua escolarização anterior e na vida cotidiana, com as relações que mantém com os outros na situação de aprendizagem e com as formas como essa autoimagem (dimensão identitária) se modifica, como aprendiz (Vercellino, 2020).

A relação com o saber é definida como o conjunto organizado, inseparavelmente social e singular de relações que um sujeito humano mantém com tudo o que depende da aprendizagem e do saber (Charlot, 1997). O saber é uma forma de significar e agir sobre o mundo, “só há saber em uma certa relação com o mundo – que passa a ser, ao mesmo tempo, e pela mesma razão, uma relação com o saber” (Charlot, 2008a, p.103).

Essas relações são conceituadas por Chevallard (2003) como o sistema de todas as interações que um indivíduo pode ter com um objeto. Ele recolhe o que o sujeito 'sabe' (ou pensa que sabe) sobre o objeto, o que pode dizer sobre ele, o uso ou mau uso que faz dele, seus sentimentos e emoções em relação ao objeto, o conteúdo dos sonhos onde o objeto aparece. (Chevallard, 2003; 2015).

Beillerot (1996), por sua vez, afirma que a relação com o saber implica um processo pelo qual um sujeito “a partir dos saberes adquiridos, produz novos saberes únicos que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social” (Beillerot, 1996, p.

112). Esse processo é entendido como um processo de criação de saber, para produzir significados reconstruídos a partir dos significados disponíveis, um processo que lhe permite conectar-se com o mundo.

Essa comunicação apresenta núcleos de sentido em torno dos inícios dos estudos universitários conforme os estudantes, com base em onze entrevistas conversacionais conduzidas como parte de um projeto de pesquisa na Universidade de Río Negro.

Nas entrevistas, se recupera o que é relevante para o aluno, o valor do que é evocado na busca de sentido e a importância das situações educativas vivenciadas no cotidiano. Assim, o relato da experiência é um "veículo de sentido, um texto em que experiência e o saber fazem parte de um todo indivisível, onde se vinculam oralidade, corporalidade e afeto" (Misischia, 2018, p. 165).

A entrevista centra-se na rememoração de uma experiência significativa ao ingressar na universidade e está estruturada em três partes: a primeira, uma apresentação da pesquisadora e do estudante; a segunda, referente à situação do estudante em relação às experiências no contexto de ensino a distância imposto pela pandemia; e a terceira e central para os aportes da pesquisa, enfoca a rememoração de uma situação significativa ao ingressar na universidade. A partir dessa solicitação, gerou-se uma conversa na qual se priorizou o relato, o que o estudante decidiu comentar, e a partir daí — quando a narrativa se esgotou — foram sendo incorporadas perguntas que permitiram uma compreensão mais aprofundada dos significados que emergiram das palavras.

Revisitamos algumas propostas da metodologia fenomenológico-hermenêutica de Van Manen (2003), estruturando a análise como um processo de recuperação dos temas identificados nas expressões das experiências vividas como essenciais que, por meio de uma redução, permitem dar conta dos núcleos de sentido. Assim, a tematização não é uma categorização, mas uma ferramenta para chegar ao significado da experiência por meio dos sentidos atribuídos por seus protagonistas.

Os relatos não continham dados, mas sim sentidos, que constituíam significados como construções sociais que integravam experiências, valores e representações; sendo particularmente relevante neste caso em relação às experiências como alunos ingressantes (Vercellino; Misichia, 2021).

Nossa hipótese é que o momento da entrada na universidade, o encontro com uma nova instituição, implica uma mudança tão radical nos aspectos estruturantes da experiência de ensino-aprendizagem que, como situação de crise e limite, pode configurar uma oportunidade para um certo descentramento egológico e uma ocasião para reflexão, não apenas sobre a situação de ensino-aprendizagem em si, mas também sobre a relação com o saber, com os outros, com a instituição e consigo mesmo nessa situação. Assim, a própria experiência da entrevista torna-se uma oportunidade propícia para que a relação do aluno ingressante com o saber seja analisada e questionada pelos próprios estudantes (Vercellino; Misichia, 2021).

2.1 Núcleos de sentido emergentes

Compartilharei a seguir quatro núcleos de sentido que aparecem relacionados ao período de ingresso na universidade, como experiências fundamentais deste momento. A seguir, descrevo cada um e apresento trechos dos relatos relacionados a eles.

2.2 Nova relação institucional com o saber

A universidade mantém e propõe uma "relação institucional com o saber" (Chevallard, 2015), nova para os estudantes do primeiro ano, diferente das relações com o saber das instituições que frequentaram anteriormente. E, além de sua novidade, essa relação institucional com o saber desafia as formas construídas até então.

A nova relação institucional com o saber identificada pelos estudantes implica: a) uma nova temporalidade: a organização, a

intensidade e as cadências temporais são diferentes daquelas aprendidas na escolarização anterior. b) novas formas de abordar o saber, no sentido do novo compromisso com o trabalho de estudar (sentar-se, trabalhar arduamente, dedicar horas, estudar bem, fazê-lo bem), bem como novas formas de realizar esse trabalho (resumir, preparar apresentações orais, ler).

Eles também descobrem que o saber tem uma configuração diferente: mais profundo, mais temas em menos tempo etc. Foi assim que expressaram os estudantes:

[...] O salto do ensino médio para a universidade é enorme, não só pelos saberes, mas também pela metodologia de estudo, basicamente por ter que sentar-se para estudar, algo que eu não fazia com muita frequência no ensino médio, pois bastava ouvir o que era dito em sala de aula e anotar para passar. Então, a universidade foi um salto enorme; nesse sentido, foi bastante impressionante para mim e para alguns dos meus colegas, eu diria para a maioria deles” (EJ39, estudante de Engenharia de Telecomunicações, Bariloche, Campus Andino, 21 anos).

Essa novidade significa um "salto", um "passo". Os novos estudantes focalizam a situação desconcertante que esse encontro cria e enfatizam que ter ou não uma família com experiência universitária, ou ter tido experiências (mesmo malsucedidas) em outras universidades, aprofunda ou ameniza essa distância e esse desconforto.

Lidar com o fracasso

Uma chave explicativa que insiste na relação com a continuidade dos estudos é aprender a “lidar com o fracasso”, intimamente ligada aos métodos de avaliação e acreditação da universidade (“reprovar em disciplinas”, “perder disciplinas”).

Vários/as entrevistados/as enfatizam experiências de decepção, principalmente ligadas à novidade de "reprovar" em disciplinas, ser

reprovado em provas finais ou refazer disciplinas. O mecanismo do "exame" — esquivar-se, passar, evitar (por meio de promoção, por exemplo) — parece ser um dos eventos críticos do primeiro ano.

[...] também é preciso quebrar um pouco o orgulho. Para mim, isso significa muito; envolve muito esforço. [...] Exames reprovados. Qualquer reprovação em exame é um choque, quando você pensa que nunca pode ser reprovado." (EJ 14, aluno do curso Técnico em Produção Vegetal Orgânica, El Bolsón, 36 anos).

No primeiro ano, não consegui passar em algumas matérias, o que me deixou um pouco triste, mas continuei tentando e agora estou no segundo ano, com sete ou oito matérias aprovadas (MG02, estudante de Engenharia Eletrônica, Bariloche, 23 anos).

Dos meus colegas que entraram na universidade, três, quatro, permanecem. A maioria desistiu completamente, eles começaram a fracassar, não conseguiam lidar com o fracasso, porque lidar com o fracasso é uma tarefa mental bastante significativa: fracassar e continuar, querer continuar e querer passar duas, três vezes. Sou especialista em fracassar em disciplinas, e continuo a cursá-las, posso dizer isso pela minha experiência no curso anterior, que estou indo muito bem aqui (SV11, estudante de bacharelado em Ciências Ambientais, Viedma, 27 anos).

Redes de apoio

A formação de redes de relacionamento é destacada como um recurso que favorece a continuidade dos estudos. Em menor grau, certas figuras docentes parecem significativas. O grupo de pares parece desempenhar um papel fundamental de diferentes maneiras: como apoio emocional (requerem apego e amizade); como colaboradores na tarefa de estudar; como outros a serem imitados ou que fornecem modelos de como estudar e como se organizar; como detentores de conhecimento a ser transmitido.

Dois entrevistados destacaram a importância dos professores. Apoio, incentivo e paciência são características de professores valorizados.

3. Demandas de estudantes à instituição

Outro núcleo de sentido parece estar ligado às demandas ou exigências dos estudantes em relação à instituição, em relação aos tempos de ingresso. Eles demandam a criação de condições para "ingressar na universidade". Essas condições parecem estar articuladas à necessidade de possibilitar um tempo para conhecerem as novas formas de estudo e alcançar a aprendizagem exigida.

Os mecanismos institucionais de admissão projetados pela universidade (cursos de admissão obrigatórios) e os cursos introdutórios são vistos como espaços curriculares que contribuem para essa imersão na universidade. Isso também se aplica às atividades mais recreativas das primeiras semanas. Alguns entrevistados destacam os conselhos que familiares com experiência universitária e professores lhes deram sobre como lidar com as demandas da universidade: manter-se atualizado, ler com antecedência.

Outras condições estruturais às quais se referem são aquelas ligadas ao número de alunos por professor, aos processos de avaliação no primeiro ano e à participação em outros eventos acadêmicos além das aulas: oficinas, projetos de pesquisa etc.

Em relação à avaliação, a discussão de um dos entrevistados é extremamente interessante e levanta a necessidade de considerar diretrizes específicas de avaliação para o primeiro ano. Em suas palavras:

[...] você não pode pedir a um novo estudante que se oriente na universidade desde o início, como se esperasse que ele fosse capaz de lidar com tudo, então o que a Professora P. faz? Ela te dá sete provas de recuperação se você precisar passar, porque ela não te desencoraja, ela te permite continuar, se você não for, ela te procura, ela dá um jeito

de contornar isso. [...], mas se eu tivesse que destacar, eu destacaria que [...] ela tenta dar uma nota, mesmo que com notas baixas, mas incentivando-os a continuar, porque o primeiro ano é um ano de nivelamento e muitas matérias são compartilhadas no primeiro ano e as matérias específicas começam mais tarde e você não pode começar com a específica, [...], você não pode conhecer a carreira que está estudando sem passar no primeiro ano, que é um ano de nivelamento. Então, você não pode saber se é bom em alguma coisa se você nem chegou lá, por causa desses obstáculos que eu te falei, que são os egos dos professores.

Certamente nos sentimos desconfortáveis ao ouvir a ideia de "dar uma nota" — essa expressão nos causa arrepios. A antropologia estuda há muito tempo esse ato tão humano de dar algo a outra pessoa. O ensaio de Mauss sobre a Teoria das Dádivas aborda como a troca de objetos entre grupos articula e constrói relacionamentos entre eles. Ele argumentou que doar ou dar um objeto (um presente) eleva o doador e cria uma obrigação inerente no destinatário de retribuir o presente. A série resultante de trocas que ocorrem entre indivíduos de um grupo estabelece uma das primeiras formas de solidariedade social utilizadas pelos seres humanos. O presente estabelece fortes relações de correspondência, hospitalidade, proteção mútua e assistência.

As universidades e instituições de ensino, em geral, têm logrado converter um dos atos mais dignificantes da nossa cultura em uma ação reprovável, quando se trata de dar notas na avaliação, que nada mais é do que dar outra oportunidade.

Promover esse tipo de estratégia envolve desafiar uma questão central do poder acadêmico e docente, como a avaliação e a certificação. Seremos capazes de contextualizar os processos e critérios de avaliação à situação de admissão, considerando o primeiro ano como o ano introdutório? Seremos capazes de conceber mecanismos de avaliação que não constituam obstáculos, mas sim oportunidades para rever o processo de ensino e o próprio processo de admissão à universidade?

4. Conclusão

Essas histórias levantam questões críticas que convidam a uma revisão de estratégias institucionais e didáticas que levem em conta a complexidade do período inicial.

Esses núcleos de sentidos, que emergem do reconhecimento da experiência de saber que os alunos do primeiro ano têm gerado, a partir de sua experiência inicial nos estudos universitários, concentram-se em aspectos fundamentais da gramática universitária que seriam críticos.

Em primeiro lugar, o saber didático deve reconhecer a especificidade dos processos de aprendizagem que ocorrem no primeiro ano e que não resultam numa continuidade das modalidades de escolarização anteriores, pois não se trata apenas de novos saberes, mas de uma nova relação institucional com o saber.

Em segundo lugar, é necessário rever o sistema acadêmico, especificamente as normas e práticas de avaliação e certificação de conhecimentos, fundamentalmente em sua articulação com o calendário universitário, que estabelece, a partir da organização de cursos quadrimestrais e anuais, calendários de exames, sistemas de correlações e critérios de aprovação, diretrizes de referência sobre o tempo necessário e suficiente para determinados processos de aprendizagem e a facilitação ou obstrução do caminho que cada aluno pode seguir.

Em terceiro lugar, e associado ao anterior, aparece como condições institucionais críticas a forma de organizar as pessoas, os tipos de agrupamento que se promovem (grupos grandes, grupos menores), os critérios de acesso a diferentes grupos de estudantes (progresso acadêmico, corte em que se matricularam, vinculados ao sistema de correlações), os mecanismos *ad hoc* gerados pelas instituições etc. Qual sistema de práticas institucionais da universidade leva à formação de grupos ou, ao contrário, desintegra esses laços iniciais parece ser um elemento relevante para os estudantes entrevistados.

Em suma: saber didático, as práticas e normas de avaliação da aprendizagem e as formas de organizar as pessoas constituem elementos estruturais do dispositivo universidade que, articulados à organização espaço-temporal, são evidenciados pelos estudantes.

A estratégia epistêmica e metodológica de dar voz aos estudantes, de abordar a admissão na universidade a partir de suas perspectivas, mostra-se, portanto, frutífera, potente em suas contribuições para a compreensão da problemática.

Continua sendo necessário ouvir ainda mais aqueles que abandonaram a universidade para compreender a situação de abandono universitário e revisar as estratégias institucionais para seguir construindo caminhos que sustentem o direito à educação universitária, não apenas como um direito individual, mas como um direito coletivo que contribui para uma comunidade democrática.

Referências

BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Conhecimento e a relação com o conhecimento**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CAMBOURS DE DONINI, A.; GOROSTIAGA, J. M. (coord.). **Rumo a uma universidade inclusiva: novos cenários e perspectivas**. Buenos Aires: Aique, 2016.

CANTAMUTTO, L. M.; VERCELLINO, S.; SILIN, I.; PILOVICH, M. S.; CATANIA, P. M. **Pesquisa linguística e educacional sobre o início dos estudos universitários**, 2022. Disponível em: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9194>. Acesso em: 13 set. 2025.

CARLI, S. **O estudante universitário: rumo a uma história da educação pública atual**. Buenos Aires: Século XXI, 2012.

CHARLOT, B. **A relação com o saber**. Montevideu: Ediciones Trilce, 2006.

CHARLOT, B. **A relação com o saber, a formação de professores, a educação e a globalização**. Montevideu: Ediciones Trilce, 2008.

CHEVALLARD, Y. **Transposição didática**: do conhecimento sábio ao conhecimento ensinado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Abordagem antropológica da relação com o saber e a didática da matemática. *In*: MAURY, S.; CAILLOT, M. (org.). **Relatório sobre saber e didática**. Paris: Éditions Fabert, 2003. p. 81-104.

CHEVALLARD, Y. Aproximando-se da antropologia da relação com o saber. **Diálogo**, n. 155, p. 1-11, 2015.

CHIRONI, J. M.; VERCELLINO, S. Desigualdade e educação superior: casos paradoxais de sucesso acadêmico. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 93-113, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do projeto individual. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO, 2009.

EZCURRA, A. M. **Direito à educação**: expansão e desigualdade, tendências e políticas na Argentina e na América Latina. Caseros: UNTREF, 2018.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. *et al.* Perfil de admissão, pontos de ramificação da trajetória e desistência da matrícula universitária: um estudo de caso comparativo de quatro universidades na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. **Relatório final**. Montevideu: Centro de Estudos e Pesquisas do Ensino Superior do Mercosul, 2020.

GOIN, M. M. J.; GIBELLI, T. I. A relação entre ingressantes em ciências aplicadas e conhecimento tecnológico. **Revista Ibero-Americana de Tecnologia em Educação e Educação Tecnológica**, n. 25, p. 50-56, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e0>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LINNE, J. O desejo de ser um estudante universitário de primeira geração: matrícula e formatura entre jovens de origens populares.

Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva, v. 12, n. 1, p. 129-147, 2018.

MANCOVSKY, V.; MÁS ROCHA, S. M. (Org.). **Rumo a uma pedagogia dos “começos”**: além da entrada na vida universitária. Buenos Aires: Biblos, 2019.

MELÍN, V. O relato do conhecimento dos estudantes na perspectiva da pesquisa e análise biográfica existencial. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 58-75, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p58-75.

PIERELLA, M. P.; PERALTA, N. S.; POZZO, M. I. O primeiro ano da universidade: condições de trabalho docente, modalidades de ingresso e evasão estudantil na perspectiva dos docentes. **Revista Ibero-Americana de Educação Superior**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 68-84, set. 2020.

POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; KRICHESKY, G. **Os primórdios da vida universitária II: contribuições para a pesquisa**. Buenos Aires: Teseo, 2020.

POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; GARCÍA, A.; KRICHESKY, G. **Os primórdios da vida universitária**: políticas, práticas e estratégias para garantir o direito à educação superior. Buenos Aires: Teseo, 2018.

PORCEL, E. A.; DAPOZO, G. N.; LÓPEZ, M. V. Predição do desempenho acadêmico de alunos do primeiro ano da FACENA (UNNE) com base em suas características socioeducacionais. **Revista Eletrônica de Pesquisa Educacional**, México, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2010.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57>

REIS, R.; VERCELLINO, S.; MELÍN, V. Apresentação Dossiê “Estudantes universitários, narrativas e relação com o saber”.

Debates em Educação, v. 14, n. 35, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35pi-xiii>

RIZZO, A. C.; VERCELLINO, S. Ingresso na universidade: dimensões epistêmicas, sociais e identitárias envolvidas. O caso dos ingressantes no curso de bacharelado em sistemas da Universidade Nacional de Río Negro. **Revista Pilquén. Seção de Psicopedagogia**, v. 19, n. 1, p. 1-28, ago. 2022.

TINTO, V. Palestra inaugural. Conferência Internacional “Admissões Universitárias e Recém-chegados”. Viedma, Río Negro, Argentina, 23 fev. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\[link\]](https://www.youtube.com/watch?v=[link]). Acesso em: 25 ago. 2025.

VAN MANEN, M. **Pesquisa educacional e experiência vivida: ciências humanas para uma pedagogia da ação e da sensibilidade**. Ontario: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M. **Fenomenologia da prática: métodos de atribuição de significado na escrita e na prática fenomenológica**. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

VERCELLINO, S. Uma contribuição para a fundamentação epistêmica e delimitação teórica da noção de “relação com o saber”. **Revista Educon Internacional**, v. 2, n. 1, e21021007, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e21021007>. Acesso em: 25 ago. 2025.

VERCELLINO, S.; GIBELLI, T. I.; CHIRONI, J. M. Caracterização dos novos ingressantes em programas de ciências aplicadas na Universidade Nacional de Río Negro. **Revista Argentina de Educação Superior, [S.l.]**, v. 14, n. 24, p. 25-45, 2022.

VERCELLINO, S.; MISISCHIA, B. Significados essenciais em torno do ingresso na universidade: histórias de estudantes de programas de ciências aplicadas na Universidade Nacional de Río Negro. **Confluência de Saberes: Revista de Educação e Psicologia, [S.l.]**, n. 4, p. 4-26, 2021.