

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários

Silvana Terume Koshikene Rodrigues

**SÃO CARLOS
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários

Silvana Terume Koshikene Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

**SÃO CARLOS
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R696ri

Rodrigues, Silvana Terume Koshikene.

Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários / Silvana Terume Koshikene Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2012. 185 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Movimento estudantil. 3. Iniciação científica. 4. Universidades e faculdades. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profª Drª Débora Cristina Fonseca

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Profª Drª Maria Cristina dos Santos Bezerra

The image shows four handwritten signatures on a background of horizontal lines. The first signature is 'Eduardo Pinto e Silva'. The second signature is 'Débora Cristina Fonseca'. The third signature is 'Evaldo Piolli'. The fourth signature is 'Maria Cristina dos Santos Bezerra'. The signatures are written in black ink and are somewhat stylized.

"Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis"
(Bertold Brecht)

Dedico este trabalho aos meus maiores amores:
mamãe e papai,
mano,
e Vi.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento importante da minha vida, é impossível não me lembrar de tantas pessoas que estiveram ao meu lado para que eu chegasse até aqui. É certo que não nomearei todas, pois são muitas. Acredito que todas as pessoas que participaram da minha vida, de alguma forma, contribuíram para o que eu sou hoje, o modo de pensar e agir. Carrego comigo um pouquinho dessas pessoas, os momentos, e o que me ensinaram. Para todas: o meu sincero “muito obrigada”! Mas considero importante que algumas sejam nomeadas...

Agradeço aos meus amados pais, Thie e Sylvio, por todo amor e atenção, por valores que me ensinaram a ter, pela dedicação, esforço e paciência para educarem a mim e ao meu irmão. Agradeço, ainda, por sempre terem priorizado a educação, formal e não formal, em nossas vidas, em detrimento do material e do supérfluo.

Ao mano Rubens, agradeço todo companheirismo, cumplicidade e amor dedicados a mim, desde o seu nascimento. Agradeço ter a certeza que, com ele, sempre posso contar, por ser a pessoa que sempre estará ao meu lado, brindando as alegrias e minimizando as tristezas. Agradeço à Juliana, por ser sua maior companheira, hoje.

Agradeço ao meu companheiro Vinícius, por toda força, compreensão, amor, por todos os momentos, os difíceis e os de felicidade, ao meu lado, especialmente durante os anos do mestrado. Agradeço a nossa união, cumplicidade, os sonhos compartilhados e as realizações destes no nosso cotidiano.

Aos Cláudio e Regina, queridos sogros, por todo apoio, carinho, incentivo e acolhimento, nestes anos que compartilhamos momentos importantes de nossas vidas, especialmente, para que eu realizasse sonhos, como o mestrado.

Agradeço à minha avó e madrinha Arina, pelo amor e presença em minha vida. Ao vovô Rodrigues, pelos anos que tive sua companhia e atenção, e pelas boas lembranças que tenho comigo.

À minha vovó Koshikene, por ser o exemplo para todos nós, de sabedoria, de força, de ser humano. Por ensinar a cada conversa e a cada encontro, por ser tão especial! Ao vovô Shotaro que, mesmo tendo partido antes do meu nascimento, deixou tradições e marcas positivas em toda a família.

Agradeço aos tios e primos todos, em nome das queridas tia Teruco, primas Walkiria, Gleice e Karine, e do carinhoso priminho Thiago, pois sem a família, grande e

unida, que tenho, sem todos os momentos de festas e de tristeza, compartilhados com eles, eu não seria a “Silvaninha”. Às famílias Silva Geraldo e Cunha Felix, também, que ganhei há dois anos e que muito me apóiam.

Um agradecimento especial à tia Lúcia. O seu apoio e atenção de sempre foram importantes para a realização deste trabalho.

A todos os grandes e fieis amigos, pois foi com eles, também, que compartilhei tantas angústias, dúvidas, descobertas, alegrias. Com todos eu cresci e fui me tornando um ser mais humano. Com alguns, compartilho ideologias, formas de pensar e encarar o mundo, tentativas de melhorá-lo e transformá-lo. Em nome de alguns amigos, Bilú e Rô; Lê, Dininha, Li, Van, Marcus, Kyko, Renato e Carlos; Fá e Li; Má, Pá, Iris, Dai, Zé, Ludinha, Carolzinha, Lud, KK e Livia; Neu, Cris, Eliana e Lú; Rê e Tati, deixo registrado o quanto todos são especiais e para sempre.

Aos companheiros de Grêmio, do CEFET-SP – UNED Cubatão, e de Centro Acadêmico, da UNESP-Bauru, com quem compartilhei momentos de reflexões, de resistência à mercantilização da escola e da universidade públicas, de pensamentos e ações coletivas, de organização de eventos culturais e de estudo. A eles, das minhas gestões: Letícia, Graziela, Sullivan, Adriano, Rogério, Renata, Priscila, Bruno, Carol Maeda, Juliana, Isabel, Rafael, Ana Carolina. E a eles, colegas de luta, pessoas admiráveis: Hélio, Bernardo, Saulo, Marcelinho, Giselle, Angelina, Sil, Pérola, Thiago, Ginê, Diego, Taisinha, Bia, Marcela, Silvio, Henrique (Kpta), Aninha, Cainã, e tantos outros.

Não tem como me esquecer de algumas pessoas que ajudaram em momentos pontuais, mas diretamente ligados ao mestrado: Angelina e Ana Paula, por me darem dicas para a entrada no mestrado, pelo apoio, incentivo e disponibilidade em ajudar sempre; Leonardo Sacramento, Carolina Bedendo, Renata Mantovani, Silvia Santos, pelas dicas e pelas trocas de experiências da vida acadêmica; Tânia, Flavinha e Sandra, Sil e Rafa, pelo acolhimento amigo, além de refeições e uma casa aconchegante quando eu precisei ficar em São Carlos. Agradeço, ainda, à Carla e à Vanessa, pelo maior contato que tive e pela troca de ideias durante o mestrado. E à Ana Maria e a Merilin, por toparem dar seguimento à organização estudantil no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCar.

Aos meus professores, que compartilharam o gosto pela educação, que me incentivaram e me influenciaram nesta escolha profissional, que me ensinaram o necessário para que eu estivesse cumprindo mais essa jornada. Em nome de alguns, os meus sinceros agradecimentos: Márcia (do Ensino Infantil); Marta (do primeiro ciclo do Ensino

Fundamental); Silvio e Orlando (do segundo ciclo do Ensino Fundamental); Vitão, Márcia, Paulo, Helô e Mônica (do Ensino Médio e Técnico); Lígia Márcia, Ana Verdu, Norma, Lígia Ebner, Cau, Jonas, Amauri, Saletinha, Adriana, Ângelo, Osvaldo e Ari (da Graduação), aqueles que contribuíram muito para minha formação acadêmica, seja em orientações de iniciação científica, supervisões de estágio, ou em sala de aula, refletindo tantos temas interessantes, realidades belas ou injustas, sobre o ser humano e sociedade; Eduardo, João dos Reis, Luiz Bezerra (da pós-graduação), pela continuidade das reflexões a respeito do mundo; José Claudinei Lombardi (Zezo), José Roberto Rus Perez, Rosimeri Pereira, por proporcionarem grandes aulas e ótimas discussões na Unicamp, antes e durante a minha formação do mestrado. Aos professores que me ensinaram fora de sala de aula, não formalmente, e que, talvez, nem saibam que me lembro deles como exemplo de força e trabalho dentro da universidade pública: Lavarda, Emília, Andréa, Ana Flora, Beth. Um especial agradecimento às Irmãs Grimoalda, Gertrudes e Eunice, freiras dirigentes Educandário São Gabriel, sem as quais não seria possível o término do Ensino Fundamental em uma escola particular forte.

Aos colegas do Senac, unidade de Campinas, pelo trabalho compartilhado diariamente e pela compreensão da minha ausência nos dias da qualificação e da defesa do mestrado. Em especial, aos meus alunos do Senac, que me mostram diariamente como o trabalho de professora vale a pena! Eles são a maior motivação para a aquisição de força, coragem e estudo para seguir em frente na área da educação!

Agradeço aos estudantes de Engenharia Elétrica da Unicamp, em especial aos que participaram de alguma forma deste trabalho, respondendo o questionário apenas ou ainda participando da entrevista e à secretária da FEEC que contribuiu com a viabilização da pesquisa. A contribuição deles foi imprescindível e valiosa para a realização do trabalho.

Como não poderia deixar de ser, agradeço ao meu orientador, Eduardo, pela atenção, compreensão, paciência, amizade e orientação deste trabalho, durante esses dois anos, bastante presente na caminhada, nem sempre suave, do mestrado. A sua dedicação ao trabalho é admirável.

Agradeço imensamente aos professores da banca, Débora, Maria Cristina e Evaldo, pela aceitação do nosso convite à leitura deste trabalho e participação neste momento tão importante da minha formação acadêmica. Agradeço a todo o trabalho realizado na qualificação, fundamental para que esta dissertação ganhasse em qualidade.

À CAPES que, mesmo em meio à racionalidade instrumental pela qual vem sendo gerida, ainda proporciona e me proporcionou bolsa do mestrado durante quase um ano, contribuindo com pesquisas que fazem a crítica, inclusive, a sua própria estrutura e funcionamento.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo buscar compreender o sentido e a motivação que existiriam na participação dos estudantes em diferentes atividades extracurriculares na universidade pública, particularmente na iniciação científica e entidades estudantis organizadas. O curso de graduação escolhido para a realização desta pesquisa foi o da Engenharia Elétrica da Unicamp. Foi utilizado um questionário, respondido por 111 alunos e, em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 13 destes estudantes. Os temas tratados nas entrevistas foram: trajetória de vida; formação na universidade pública; iniciação científica e movimento estudantil, com foco na atuação do Centro Acadêmico (CA) e Diretório Central dos Estudantes (DCE). Outros assuntos decorreram destes temas, como coeficiente de rendimento (CR) e as práticas em outras entidades estudantis organizadas, como Empresa Júnior, Atlética, Trote da Cidadania, Mercado de Trabalho em Engenharia e Solidare. As categorias de análise sistematizadas foram: trajetória formativa e projeto de vida; representação da universidade pública e as confluências com o projeto de vida; e representação do movimento estudantil e diferentes interpretações sobre a participação estudantil. A análise realizada foi baseada nos conceitos de alienação, mais-valia, valor de uso e valor de troca e relações de produção, propostos por Marx, e de alienação, estranhamento, suspensão, subjetividade, intencionalidade, pôr teleológico, possibilidade e alternativa, propostos por Lukács. Por meio da análise dos relatos dos estudantes, apontou-se para o cotidiano de competitividade e individualismo na universidade, sempre em meio a várias contradições. Conclui-se que o sentido atribuído à participação dos estudantes em atividades extracurriculares, permeado pela racionalidade instrumental deste cotidiano, recai predominantemente no pragmatismo e utilitarismo, ainda que estejam por vezes presentes átimos de resistência.

Palavras-chave: Racionalidade instrumental; competitividade; iniciação científica; movimento estudantil; universidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand the meaning and motivation that exist in student participation in various extracurricular activities in public universities, particularly in undergraduate research and student organizations. The degree course chosen for this research was Electrical Engineering at Unicamp. A questionnaire was used, which was answered by 111 students, and in a second step, semi-structured interviews were conducted with 13 of these students. The topics covered in the interviews were: life trajectory; education in public universities; undergraduate research and student movements, focusing on the action of the Centro Acadêmico (CA) and the Diretório Central dos Estudantes (DCE). Other issues were a result of these themes, like the academic performance coefficient and the práticas in other student organizations, like Empresa Júnior, Atlética, Trote da Cidadania, Mercado de Trabalho em Engenharia and Solidare. The discussed analysis categories were: formative trajectory and life project; the meaning of the public university and the confluences with the life project; and the meaning of the student movement and different interpretations of student participation. The analysis was based on concepts of alienation, surplus-value, use-value and exchange-value and relations of production, proposed by Marx, and of alienation, estrangement, suspension, subjectivity, intentionality, teleological pose, possibility and alternative, proposed by Lukács. From the reports of students, one could note the competitiveness and individualism found at the university life, always in the midst of many contradictions. It is concluded that the meaning attributed to student participation in extracurricular activities, permeated by instrumental rationality of this university life, rests predominantly on pragmatism and utilitarianism, despite the occasional moments of resistance.

Keywords: Instrumental rationality; competitiveness; undergraduate research; student movement; university.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1: Estudantes por ano e período de ingresso na universidade.....p. 26
- Gráfico 2: Estudantes que fizeram IC por ano do curso em que começaram seus projetos.p. 26
- Gráfico 3: Estudantes e a IC.....p. 27
- Gráfico 4: Distribuição de bolsas para estudantes de IC..... p. 28
- Gráfico 5: Participação dos estudantes no ME.....p. 29
- Gráfico 6: Evolução das bolsas de IC (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp).....p. 62
- Gráfico 7: Número de bolsistas de IC por área (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp).....p. 63
- Gráfico 8: Inscrições para bolsas de IC (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp).....p. 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfis dos estudantes entrevistados - dados obtidos nos questionários.....p. 32

Tabela 2: Investimento em bolsas PIBIC e PIBITI pelo CNPq.....p. 51

Tabela 3: Número de estudantes inscritos em 2001 para bolsa de IC na Unicamp.....p. 62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
CA – Centro Acadêmico
CABS – Centro Acadêmico Bernardo Sayão
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Comunidade Eclesial de Base
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COTUCA – Colégio Técnico de Campinas
CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz
CR – Coeficiente de Rendimento
DCE – Diretório Central dos Estudantes
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEC – Faculdade de Engenharia da Unicamp
FEE – Faculdade de Engenharia Elétrica
FEEC – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação
FEM – Faculdade de Engenharia Mecânica
FEQ – Faculdade de Engenharia Química
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINATEC – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNCAMP – Fundação de Desenvolvimento da Unicamp
IC – Iniciação Científica
IEEE – Institute of Electrical and Electronic Engineers
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IRA – Índice de Rendimento Acadêmico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
ME – Movimento Estudantil
MEC – Ministério da Educação
MS – Magistério Superior

MTE – Mercado de Trabalho em Engenharia

ONG – Organização não-governamental

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP – Partido Progressista

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

RH – Recursos Humanos

RN – Resolução Normativa

SAE – Serviço de Apoio ao Estudante

UB – Universidade do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1- Introdução	16
1.1 - A pesquisa: objetivos, hipóteses e procedimentos.....	20
1.2 - Considerações preliminares sobre dados obtidos nos questionários e perfil dos entrevistados.....	25
2 - A universidade pública e suas contradições	33
2.1 - Sobre a Universidade.....	38
2.2 - As contradições das práticas universitárias e a intensificação da racionalidade instrumental expressas nas políticas de iniciação científica.....	45
2.3 - A dimensão política das práticas universitárias e o movimento estudantil: a contestação e a adaptação históricas.....	52
3 - As contradições sócio-institucionais expressas nas práticas dos alunos da FEEC-Unicamp	61
3.1 - A FEEC e a Iniciação Científica (IC).....	61
3.2 - Aspectos das trajetórias de vida dos entrevistados e sínteses das entrevistas.....	65
3.3 - O estudante de Engenharia nas teias do pragmatismo e da meritocracia: alienação e estranhamento.....	83
3.3.1 - Coeficiente de rendimento: a objetivação da meritocracia.....	93
3.3.2 - A IC na FEEC-Unicamp no contexto do produtivismo acadêmico.....	107
3.3.3 - As diferentes formas de representação e de participação no Movimento Estudantil e nas entidades estudantis organizadas.....	131
3.3.3.1 - O Centro Acadêmico “Bernardo Sayão” (CABS).....	142
3.3.3.2 - O Diretório Central dos Estudantes (DCE).....	156
3.3.3.3 - Outras entidades estudantis e a participação dos estudantes.....	162
4. Considerações Finais	169
Referências	172
Apêndices	178
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos de Engenharia Elétrica.....	178
APÊNDICE B - Temas para a entrevista semi-estruturada.....	181

1 - Introdução

Este trabalho teve como ponto de partida fatores pessoais e acadêmicos. Este interesse partiu de algumas observações realizadas durante os anos em que fui integrante de Grêmios estudantis no Ensino Médio e de Centro Acadêmico durante a graduação em Psicologia, nas quais o envolvimento dos alunos com o movimento estudantil era limitado e a sua potencialidade política transformadora relativamente esmaecida. Ouvíamos de muitos colegas que não havia tempo para o engajamento em entidades políticas da universidade, pois o curso de graduação e o envolvimento com a pesquisa, por meio da iniciação científica, muitas vezes, já tomavam bastante tempo.

Ao ingressar no mestrado, tive contato com temas relacionados à linha de pesquisa “Estado, Política e Formação Humana”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, particularmente com a pesquisa “Os sentidos do trabalho do professor na universidade estatal pública mercantilizada”, realizada sob a coordenação do professor João dos Reis Silva Júnior e sub-coordenação do professor Eduardo Pinto e Silva¹. Uma das questões abordadas nesta pesquisa é a do produtivismo acadêmico, compreendido como fenômeno relacionado à economia, à Reforma do Estado e às reconfigurações do trabalho, cultura e práticas universitárias.

O conceito de produtivismo acadêmico foi definido por Sguissardi (2010) em verbete do *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Trata-se de fenômeno derivado de “processos” de “regulação e controle”, “supostamente de avaliação”, que valorizam o aumento quantitativo da produção científico-acadêmica em detrimento da sua qualidade. Sguissardi (2010) indica que o produtivismo acadêmico se tornou mundialmente conhecido pelo *slogan* “*public or perish*”, cujo significado consistiria na necessidade de publicação a partir dos “parâmetros” dos “órgãos financiadores”, da “burocracia universitária” e do “mercado”, sob o risco dos professores verem suas carreiras “definhar e fenecer”. Segundo Sguissardi (2010) a adoção no Brasil, de “parâmetros baseados em critérios quantitativos” se intensificaria a partir dos anos 1996/1997, quando se implantou o “*modelo*

¹ Pesquisa financiada pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e cujos resultados foram publicados em Relatório Científico Final (Processo n. 2009/08661-0), intitulado *Os significados do trabalho do professor pesquisador na universidade estatal pública mercantilizada* (SILVA JÚNIOR. et. al., 2011). Trata-se de pesquisa que sucedeu à realizada por Sguissardi e Silva Júnior, cujas análises foram publicadas no livro *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (Xamã, 2009).

Capas de avaliação da pós-graduação” sendo a CAPES apontada como “agência estatal de financiamento, regulação e controle”. O modelo adotado é “visto pela crítica como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado” (SGUISSARDI, 2010). Acrescenta ainda que o produtivismo acadêmico passaria a servir de “parâmetro básico” para obtenção, dentre outros recursos, das “bolsas de estudo”, tais como as de Iniciação Científica (IC), que procuraremos neste trabalho analisar.

O que queremos aqui ressaltar, de acordo com as proposições de Sguissardi (2010), reiteradas em análises feitas por Sacramento (2011, p.43-44), é que o produtivismo acadêmico implica em uma quantidade significativa de publicações “desconectadas de qualidade científica, pública e social”, e, ao mesmo tempo, consoantes às políticas de inovação tecnológica e à progressiva aproximação do conhecimento ao processo de valorização do capital. O individualismo e a concorrência entre os professores-pesquisadores, incitados pelo produtivismo acadêmico, segundo nossas suposições, estaria se refletindo na sociabilidade e subjetividade dos estudantes desde a graduação, assim como no movimento estudantil.

O produtivismo acadêmico tem se naturalizado na universidade, especialmente nas últimas duas décadas no Brasil, devido a Reforma do Estado. No entanto, Gaulejac (2007) compreende que o fato de estarmos inseridos em um modo de produção capitalista já pressupõe o produtivismo em todas as atividades. Para ele, o produtivismo é uma marca do capitalismo e de seus modelos de gestão, compreendidos sob a metáfora da doença. A busca por resultados a qualquer custo acaba por substituir a moral, invalidar significados e valores humanos e sociais. Galeujac (2007) entende que os critérios quantitativos usados para avaliar a suposta qualidade do trabalho realizado não são os mesmos utilizados pelo trabalhador, em sua auto-avaliação, que pode compreender que o mais importante em sua atividade não são os números. Logo, o produtivismo forja subjetividades e implica que os indivíduos encarem como natural a exigência da rentabilidade, gerando práticas competitivas e individualistas. Como consequência, ocorreria o esvaziamento de práticas coletivas, assim como das atividades políticas, que também tenderiam a se reduzir à lógica do produtivismo. Esta cria a ilusão da mensuração como objetividade neutra, mesmo de atividades e práticas não mensuráveis (GAULEJAC, 2007). Consideramos, assim, que as características do produtivismo venham se materializando na universidade, forjando subjetividades de docentes e estudantes.

Então, surgiu meu interesse em investigar se haveria relação, e qual seria, entre alunos de graduação engajados em atividades acadêmicas, particularmente as da Iniciação Científica (IC) - nas quais supostamente poderia predominar o individualismo, a competição e o pragmatismo, aspectos estes intrínsecos ao produtivismo acadêmico - e as formas de participação e/ou de não participação discente no movimento estudantil.

O fato que levou à organização de tal proposta foi pensar que a prática do produtivismo acadêmico, instalada nas universidades, principalmente públicas, poderia atingir alunos de graduação, refletindo-se em suas atividades extraclases, ou mesmo as restringindo. Isto poderia ocorrer quando consideramos o contexto das atuais práticas universitárias e as expectativas dos alunos em relação à Iniciação Científica, que considerávamos que poderiam ser incentivados pelos professores, sob a predominância da preocupação pela quantidade de publicações em detrimento da qualidade do que se pesquisa, ou, sem a reflexão e/ou questionamento do para quê e para quem se pesquisa. E, também, em função de uma participação supostamente reduzida desses alunos, da juventude e da sociedade, de forma geral, em atividades nas quais tende a predominar os sentimentos de pertença a um grupo e os ideais coletivos e de transformação social, tal como as que historicamente teriam caracterizado as práticas do movimento estudantil no Brasil principalmente nos anos da década de 1960 (SANFELICE, 2008).

Embora busquemos investigar possíveis relações entre um suposto enfraquecimento do movimento estudantil com as práticas universitárias reconfiguradas (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), compreendemos e estamos cientes de que o enfraquecimento do coletivo, o individualismo e a despolitização assolam a juventude e todo o tecido social, sob a hegemonia da sociabilidade produtiva e racionalidade instrumental que consideramos ser intensificada pelos traços da cultura da formação societária capitalista atual (GAULEJC, 2007).

Consideramos ser interessante investigar em quais movimentos e em quais entidades estudantis os estudantes vêm se envolvendo, quais são as atividades extracurriculares mais atrativas para os jovens universitários. E, então, quais práticas caracterizam suas atividades cotidianas, movidas por quais objetivos, intencionalidades e posicionamentos políticos face à reconfiguração da identidade da instituição universitária pública (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) em sua progressiva aproximação aos interesses do sistema produtivo (SACRAMENTO, 2011) em conformidade com o processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro deles é a “Introdução”, que inclui estas considerações iniciais e dois itens que a complementam, quais sejam: “A pesquisa: objetivos, hipóteses e procedimentos”, que descreve como a pesquisa foi pensada em relação a objetivos geral e específicos, às nossas hipóteses e a procedimentos de coleta e análise dos dados; e “Considerações preliminares sobre dados obtidos nos questionários e perfil dos entrevistados”, onde constam os dados que obtivemos dos questionários e um resumo preliminar do perfil dos estudantes entrevistados, cuja fonte foi ainda, neste momento, apenas a dos dados dos questionários, mas que é retomado mais detalhadamente no capítulo três, na síntese das entrevistas.

No segundo capítulo, intitulado “A universidade pública e suas contradições”, nos referimos, de forma breve, à história da universidade no Brasil, desde sua origem até os dias atuais, permeada desde o seu nascimento por muitas contradições. Este capítulo contém três subitens: o primeiro, “Considerações iniciais sobre a Unicamp”, que versa sobre a universidade em que os estudantes da Engenharia Elétrica, sujeitos da pesquisa, vivenciam o curso superior, e do como ela é afetada pela Reforma do Aparelho do Estado, sob influências da mundialização do capital; o segundo, “As contradições das práticas universitárias e a intensificação da racionalidade instrumental expressas nas políticas de iniciação científica”, discorre sobre as políticas de IC do CNPq, desde quando foi criada a bolsa PIBIC, de incentivo à IC, até os dias atuais, em que já há outra modalidade de bolsa - o PIBITI, voltado à inovação tecnológica - focando principalmente na mudança dos objetivos da bolsa de IC, baseados nos objetivos do próprio órgão de fomento; e o terceiro, “A dimensão política das práticas universitárias e o movimento estudantil: a contestação e a adaptação históricas”, que versa sobre o ME e como este sempre esteve permeado por contradições, pela contestação em diferentes níveis, assim como pela adaptação acrítica à lógica societária.

O terceiro capítulo, cujo título é “As contradições sócio-institucionais expressas nas práticas dos alunos da FEEC-Unicamp” também é subdividido em três itens: o primeiro, “A FEEC e a Iniciação Científica (IC)” traz alguns dados sobre a distribuição de bolsas de IC na Unicamp e sobre a pós-graduação da Faculdade; o segundo, intitulado “Aspectos das trajetórias de vida dos entrevistados e sínteses das entrevistas”, apresenta uma síntese das entrevistas realizadas com treze estudantes da Engenharia Elétrica da Unicamp, com os principais dados obtidos, referentes à trajetória e projetos de vida dos estudantes, já com algumas indicações preliminares e significativas sobre suas representações em torno do que seja universidade pública, CR, IC, ME, CABS e DCE, além das referentes a outras

entidades estudantis organizadas (Empresa Júnior, MTE, Trote da Cidadania, Solidare), entidades estas que foram referidas por vários dos sujeitos em nossa pesquisa de campo; o terceiro, cujo título é “O estudante da Engenharia Elétrica nas teias do pragmatismo e da meritocracia: alienação e estranhamento”, traz a análise da representação dos entrevistados sobre universidade pública, permeada por alguns aspectos de suas trajetórias de vida.

O terceiro item do terceiro capítulo foi subdividido em mais três subitens. O primeiro, intitulado “Coeficiente de rendimento: a objetivação da meritocracia” analisa trechos das entrevistas em que os estudantes tratam do CR e suas funções para o curso de Engenharia Elétrica da Unicamp; o segundo, “A IC na FEEC-Unicamp no contexto do produtivismo acadêmico” aborda a análise da representação que os estudantes tem de IC e como foram suas experiências nesta atividade extracurricular; o terceiro, cujo título é “As diferentes formas de representação e de participação no Movimento Estudantil e nas entidades estudantis organizadas” traz a análise da representação que os estudantes têm de ME. Este se subdivide em mais três subitens relacionados às entidades estudantis que mais aparecem nas entrevistas. O primeiro item desta subdivisão é “O Centro Acadêmico ‘Bernardo Sayão’ (CABS)”, que analisa as representações que os estudantes têm do CA do próprio curso e suas relações com esta entidade; o segundo item é intitulado “O Diretório Central dos Estudantes da Unicamp (DCE)” e analisa as representações dos entrevistados sobre o DCE; e o terceiro item desta divisão, “Outras entidades estudantis e a participação dos estudantes”, analisa relatos que surgiram nas entrevistas a respeito de outras entidades estudantis que alguns estudantes consideram fazer parte do ME.

Segue as análises do capítulo três as “Considerações finais”, “Referências” e Apêndices (modelo do questionário, roteiro das entrevistas).

1.1 – A pesquisa: objetivos, hipóteses e procedimentos

Nosso objeto de pesquisa parte de observações e estudos de que estariam presentes, atualmente, na universidade pública, os dois movimentos, a saber: 1. o da existência do produtivismo acadêmico, por vezes atingindo os alunos de graduação e se objetivando, não raramente, em projetos de iniciação científica voltados a interesses de empresas privadas, ou como incremento ao currículo *lattes* apenas, baseados no pragmatismo; ou ainda, para atender às demandas de contabilização de números de pesquisa exigidos e incentivados pelas agências de fomento e pelos seus próprios professores; 2. o da dificuldade

em reunir os alunos para lutas comuns, que atingem todos os estudantes em seu cotidiano, como a falta de servidores técnico-administrativos e docentes efetivos, a falta de estrutura física e de melhores condições de permanência estudantil, para citar somente alguns exemplos. Então, pensou-se em investigar se haveria relação entre os fenômenos e quais seriam essas relações, procurando compreender objetivos e interesses dos alunos em participar de projetos de pesquisas, e as justificativas para pouco ou nenhum envolvimento com movimentos estudantis universitários, em um contexto de universidade pública que vem se mercantilizando. Desta forma, nos interessávamos em investigar como se encontravam os interesses dos alunos de graduação de Engenharia Elétrica da Unicamp em relação a atividades estudantis extracurriculares como iniciação científica e movimento estudantil, e a que se devem os seus interesses.

O objetivo geral, em um primeiro momento, portanto, foi verificar se existiria, e qual seria a relação entre o engajamento dos alunos em atividades de iniciação científica e em atividades do movimento estudantil, sendo que pensávamos nestas últimas sobretudo em sua dimensão política - de discussão sobre a instituição universitária e dos embates em torno dos ideários de transformação - que pressupunhamos poder estar enfraquecida. No tocante à questão do movimento estudantil (ME), no entanto, nos deparamos, na escuta dos sujeitos nas entrevistas, com a referência à participação dos estudantes em outras atividades estudantis organizadas, que, para muitos, era representada como parte integrante do movimento estudantil (ME). Assim, a própria prática da pesquisa nos impingiu a rever ou reelaborar algumas de nossas suposições, ou ainda, de certa forma, ampliar o nosso objetivo geral, não nos limitando a abordar as práticas dos estudantes ligadas ao Centro Acadêmico (CA) e ao Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Não obstante, ainda que com a ressalva indicada, mantiveram-se os seguintes objetivos específicos: verificar como os alunos concebiam a iniciação científica e sua importância; identificar quais seriam as formas de mobilização dos estudantes para possíveis mudanças/melhora na estrutura do ensino superior, da universidade, ou mesmo do seu próprio curso; identificar a representação que alunos envolvidos com iniciação científica têm a respeito dos alunos participantes de movimentos estudantis e vice-versa; identificar as contradições existentes nos alunos de graduação em relação a sentimentos de pertença a um grupo/coletivo e às questões da incitada competitividade e do individualismo em busca de melhor índice de rendimento acadêmico, baseado em notas das disciplinas – índice este institucionalmente utilizado para definição de vagas para estágios, bolsas de iniciação

científica, intercâmbios, estes geralmente desejados pelos alunos com vistas aos seus futuros empregos, como pudemos apreender da posterior análise dos dados.

Nossa hipótese inicial, portanto, era a de que a ideologia do produtivismo acadêmico estaria atingindo os alunos da graduação e, por isso, muitos alunos estariam se comportando muito mais na direção do individualismo e da competitividade acadêmica do que se importando com lutas coletivas em favor do coletivo, do ensino superior e da educação brasileira. Porém, também ponderávamos que encontraríamos exemplos de mobilizações pontuais de estudantes contra (ou mesmo a favor de) medidas governamentais, ou internas à universidade, e que estas recairiam sobre seu próprio curso ou, mais amplamente, sobre a educação de modo geral. Considerávamos que mesmo num contexto de incentivo ao individualismo e competitividade, existiriam movimentos de resistência e que seria em meio à contradição, de atendimento às demandas da ideologia produtivista e da necessidade de luta para conquista de direitos na universidade, que nossa hipótese deveria ser investigada, no sentido de identificar e analisar o que faria com que alunos envolvidos com iniciação científica passassem a deixar para “outros” a participação nos movimentos estudantis. Não descartávamos também a hipótese de haver alunos que se envolvessem com as duas atividades: iniciação científica e movimento estudantil; ou alunos que não tivessem interesse nessas atividades, preferindo investir tão somente no término de seu curso o quanto antes para que pudessem logo ingressar no mercado de trabalho. Como se verá ao longo de nossa análise, porém, pudemos considerar que não havia uma dicotomia entre a racionalidade que imperaria no cotidiano, envolvimento e representações dos estudantes do ME em comparação com as que se faziam presentes nos estudantes envolvidos com a IC - além do fato de muitos deles sequer se engajarem em tais atividades, ou mesmo participar das duas, como já prevíamos. Nesta introdução já são apresentados, mais a seguir, alguns dados neste sentido, mas sigamos as nossas reflexões sobre o processo da pesquisa e nossas hipóteses iniciais.

Nossa hipótese baseava-se na compreensão de que a universidade, de acordo com Chauí (2003), é uma instituição social, e como tal, exprime a racionalidade da sociedade em que está inserida, sua estrutura e funcionamento. Desta forma, entre todos aqueles que integram a universidade, sempre haveria conflitos de opiniões, de forma que as contradições existentes na sociedade também nela se expressariam. Portanto, entender que o individualismo e a competição podem predominar nas relações entre alunos de graduação de um curso de Engenharia Elétrica, de uma universidade pública, é partir do pressuposto que esta lógica vigoraria, de forma mais ampla, em nossa sociedade. Por outro lado, significaria

também compreender que, mesmo em meio a essa racionalidade atual, tanto a dimensão crítica, como as práticas de organização coletiva e de luta (sub)existiriam em alguma medida.

Delineou-se, então, a forma de obtenção e análise dos dados. O curso de Engenharia Elétrica da Unicamp foi escolhido por atender três critérios estabelecidos como importantes no caso desta pesquisa, quais sejam: é considerado um curso da área de Tecnologia pelos critérios de classificação do CNPq e os cursos desta área são os maiores contemplados com bolsas de iniciação científica PIBIC/CNPq; possui Centro Acadêmico desde 1969, sendo um dos mais antigos do país e é o mais antigo de sua universidade; o Programa de Pós-Graduação vinculado ao curso tem nota 7, máxima na avaliação trienal CAPES, o que nos levava a considerar que possuiria professores bastante produtivos dentro dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação do país, coordenado pela CAPES, e, com isso, a possibilidade de muitos deles estarem atuando de acordo com o que se denomina produtivismo acadêmico.

Após a escolha do curso, foram coletados dados dos alunos por meio de um questionário *online* (APÊNDICE A), construído por meio da ferramenta *Google docs*. Uma funcionária da secretaria do curso de graduação da Engenharia Elétrica da Unicamp contribuiu com a pesquisa, encaminhando o questionário por e-mail, duas vezes, com uma mensagem assinada por mim, a todos os alunos e, também, informando o número de alunos do curso. Dos 580 alunos do curso, incluindo integral e noturno, 111 responderam o questionário, voluntariamente. A intenção de aplicação do questionário foi a de coletar dados mais gerais do quadro discente referentes à temática da pesquisa, tais como: se o aluno é ou foi envolvido com iniciação científica e se recebe alguma bolsa de pesquisa; se participa ou participou do movimento estudantil de alguma forma, e se ele aceitaria ser entrevistado.

O próximo passo, baseado nos dados dos questionários aplicados, foi o de selecionar alunos para serem entrevistados. Dos que concordaram em participar desta etapa (52), foram contatados 23 alunos, considerando as atividades com as quais estavam ou tinham estado envolvidos na graduação. Foram selecionados diferentes perfis de estudantes, mas priorizados aqueles que estiveram envolvidos com IC ou ME, ou ainda, ambas as atividades. Alguns alunos foram selecionados também porque ainda não tinham se envolvido com atividades extraclasses ou tinham expressado que não queriam realizar iniciação científica, nem participar do movimento estudantil. Dos contatados, 13 concederam entrevistas. Alguns não responderam o e-mail enviado para que a entrevista fosse marcada; alguns desistiram e outros alegaram que não tinham tempo para participar da pesquisa.

As entrevistas foram marcadas por e-mail ou por telefone, de acordo com o contato que os alunos deixaram no final do questionário respondido. Todas as entrevistas foram realizadas na Unicamp. A entrevista foi semiestruturada (APÊNDICE B) e privilegiou alguns temas referentes ao objeto da pesquisa, buscando compreender a relação (e se há relação) entre o interesse dos alunos pela iniciação científica e/ou outras atividades realizadas individualmente (sem a necessidade do envolvimento de outros estudantes) e a participação, ou não participação, dos alunos no movimento estudantil durante a graduação. Neste momento já estávamos cientes da amplitude dos tipos de atividades estudantis organizadas, que em alguns casos se revelaram, *a posteriori*, como condizentes a uma atitude e/ou visão individualista (participar para contabilizar no currículo). De qualquer modo, nos interessava poder investigar eventuais contradições entre práticas coletivas e individuais, ou, compreender como se relacionariam e se contraporiam as atividades de caráter coletivo e as de caráter individual. Na entrevista se buscou, assim, contemplar a concepção que os estudantes têm de universidade pública e ensino superior, assim como relatos orais a respeito de valores e educação familiar e regular que tiveram até a entrada na universidade, uma vez que entendíamos que esta socialização anterior seria a base para a compreensão das concepções que teriam da universidade, e, mais particularmente, da IC e do ME .

Como já apontamos, por serem entrevistas semiestruturadas, outros temas relevantes apareceram durante as entrevistas e foram explorados, especialmente o relativo a outras atividades extracurriculares de interesse dos estudantes, como a dos intercâmbios e das entidades estudantis, movidas por interesses tanto similares, como distintos e até mesmo contrários aos das realizadas pelo CA e DCE, como se analisará ao longo, sobretudo, do capítulo três.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Após, foi realizada uma sistematização preliminar, de forma a se identificar as categorias de análise e núcleos de sentido.

As categorias de análise que sistematizamos, com base na leitura e análise das entrevistas, foram: 1) trajetória formativa e projeto de vida (estratégias individuais, aspectos familiares e influências sociais); 2) representação da universidade pública e as confluências com o projeto de vida (formação na universidade pública, CR, IC, estágios, intercâmbios); 3) representação do movimento estudantil e diferentes interpretações sobre a participação estudantil (DCE, CABS e entidades estudantis como Empresa Jr.; Atlética; MTE; Solidare; Trote da Cidadania). A análise da primeira categoria foi realizada de forma articulada às das

outras, já que entendíamos que a trajetória de vida dos estudantes nos auxiliava na compreensão de como concebem a universidade e que representação fazem do que seja movimento estudantil e das diferentes formas de participação.

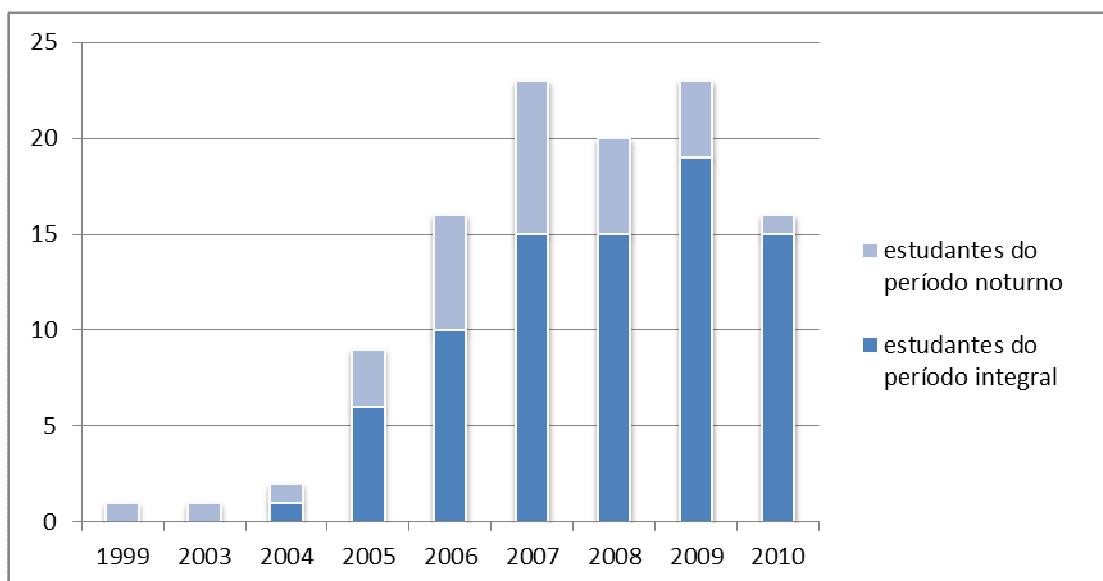
Para a elucidação dessas categorias no atual contexto econômico e político da universidade, alguns conceitos como alienação, mais-valia, valor de uso, valor de troca, relações sociais de produção, encontrados na obra de Marx, e alienação, estranhamento, suspensão, subjetividade, intencionalidade, pôr teleológico, possibilidade e alternativa, encontrados na obra de Lukács, foram fundamentais. Com estas categorias e estes conceitos, procuramos problematizar o objeto da pesquisa.

1.2 - Considerações preliminares sobre dados obtidos nos questionários e perfil dos entrevistados

Como apontávamos acima, dos 580 alunos do curso de Engenharia Elétrica da Unicamp, 111 responderam o questionário de forma voluntária, por meio de um formulário *online*, enviado por e-mail (APÊNDICE A). Sistematizamos alguns dos dados obtidos e os apresentaremos nesta introdução.

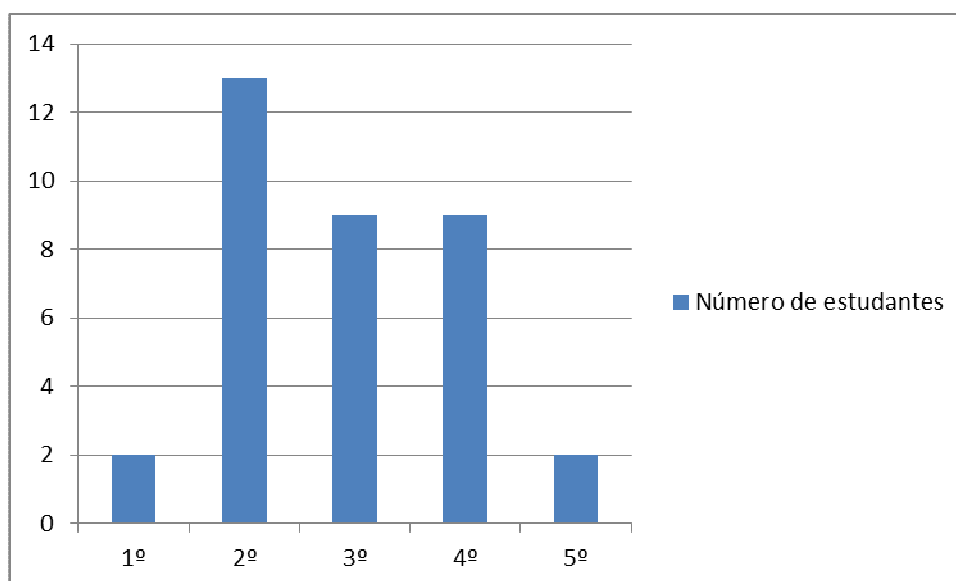
A primeira questão era para responder em que ano o estudante havia ingressado no curso: 16 estudantes ingressaram no ano de 2010; 23 em 2009; 20 em 2008; 23 em 2007; 16 em 2006; 9 em 2005; 2 em 2004; 1 em 2003 e 1 em 1999. Dos estudantes, 81 (73%) eram do período integral; e 30 (27%) do período noturno (vide Gráfico 1). Nota-se que mais alunos do período integral responderam o questionário do que os do período noturno. Mas se sabe também que, de acordo com as informações da secretaria de graduação da FEEC, que no total dos alunos, há 384 (66%) no período integral, enquanto o período noturno conta com 196 (34%) estudantes do curso.

Gráfico 1: Estudantes por ano e período de ingresso na universidade



De todos os estudantes que responderam o questionário, 35 (32%) já tinham feito ou faziam iniciação científica, e 76 (68%) nunca tinham feito IC. O Gráfico 2 mostra que, dos alunos que se envolveram com IC, a maioria, 13 (37%) estudantes, começou a fazer no 2º ano do curso; já no 3º e no 4º anos do curso, começaram a realizar iniciação científica 9 (26%), e no 1º e no 5º anos do curso, apenas 2 (5,5%) estudantes.

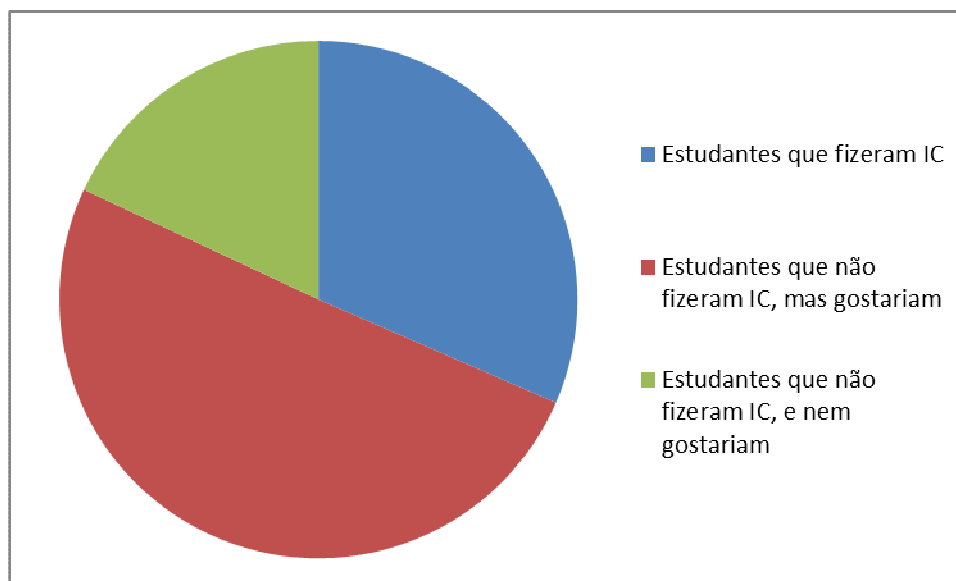
Gráfico 2: Estudantes que fizeram IC por ano do curso em que começaram seus projetos



Dos 76 (68%) alunos que nunca fizeram iniciação científica, 20 deles (26%) não gostariam mesmo de realizá-la, e 56 (74%) ainda gostariam de ter a experiência da

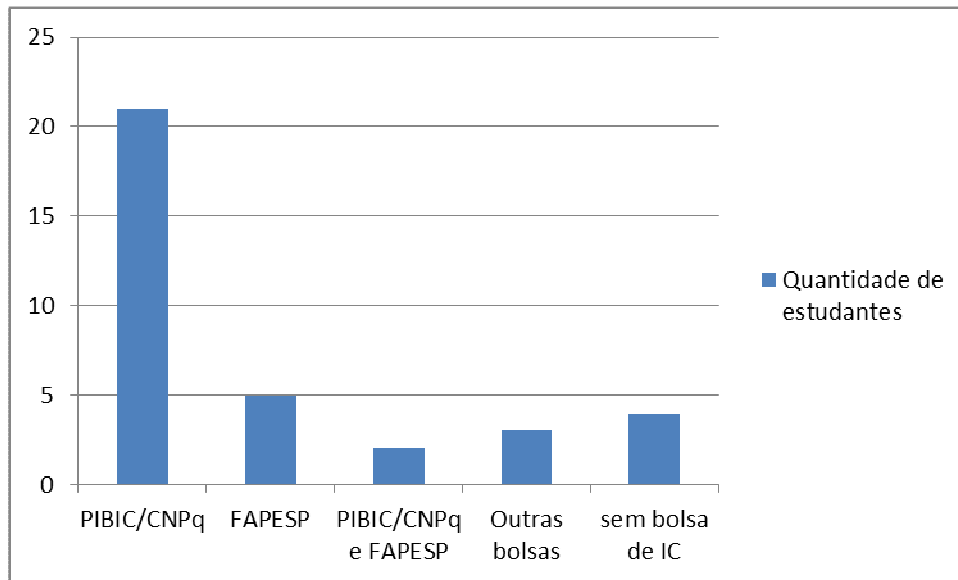
iniciação científica durante a graduação, como mostrado no Gráfico 3. Logo, nota-se que, apesar de muitos estudantes ainda não terem se envolvido com IC, a maioria, pelo menos, daqueles que responderam o questionário, gostaria de ter esta experiência. Somando aqueles que já fizeram ou estavam fazendo IC com aqueles que ainda gostariam de realizá-la são 91 (82%) estudantes, correspondente a soma das partes em vermelho e em azul do mapa abaixo.

Gráfico 3: Estudantes e a IC



Como demonstrado no Gráfico 4, dos 35 dos sujeitos que responderam o questionário e que fizeram iniciação científica, 21 (60%) responderam que recebiam ou receberam bolsa PIBIC/CNPq. Mas havia também bolsas providas de outras agências: 5 (14%) bolsas eram da FAPESP, sendo que 2 (6%) pessoas chegaram a receber por um tempo a bolsa PIBIC/CNPq e por um tempo a bolsa FAPESP; e 3 (9%) recebiam ou receberam outro tipo de bolsa. Verificou-se, assim, que 4 (11%) pessoas fizeram iniciação científica sem recebimento de bolsa e 31 (89%) fizeram com bolsa. Nota-se a quantidade bastante significativa do número de bolsas PIBIC/CNPq em comparação às demais.

Gráfico 4: Distribuição de bolsas para estudantes de IC

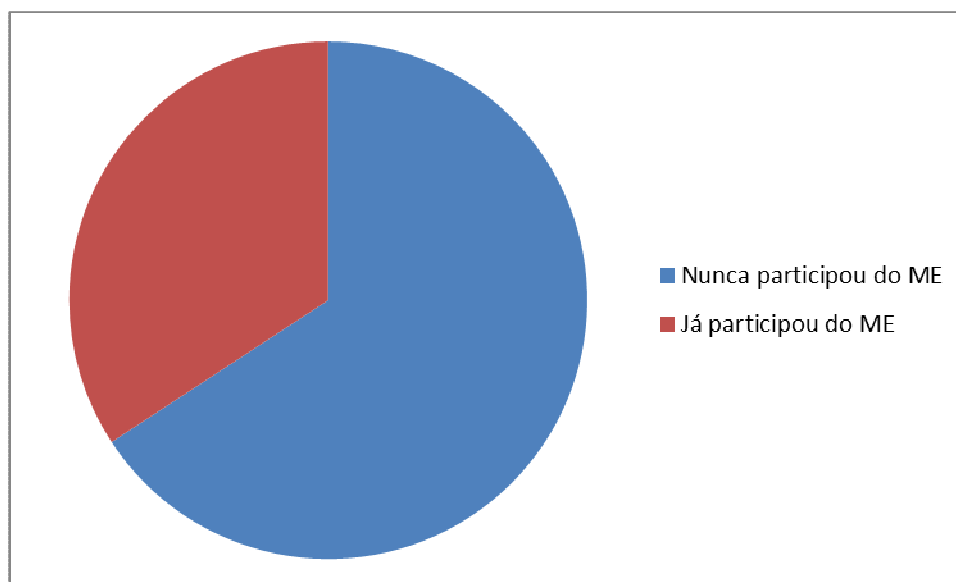


Dos 111 estudantes que responderam o questionário, 38 (34%) disseram que já tinham participado do movimento estudantil de alguma forma e 73 (66%) que nunca haviam participado do ME, como demonstrado no Gráfico 5. As formas de participação do movimento estudantil foram variadas e as pessoas poderiam marcar mais de uma opção (por isso, não foram colocadas as porcentagens): 13 foram do CA do curso; 3 foram representantes em algum conselho da universidade; 11 disseram participar de reuniões e assembleias para opinar e defender o ponto de vista; 9 disseram já ter participado de mobilizações e atos quando foram organizados; 34 disseram participar de outras entidades ou atividades estudantis, tais como MTE; Trote da Cidadania; Empresa Jr.; extensão comunitária; Atlética; IEEE; Equipe Phoenix – desafios de robôs. Nesta questão, ficou claro que boa parte dos estudantes da Engenharia Elétrica representa de forma mais ampla o que é movimento estudantil. Este não é visto apenas como uma organização política dos estudantes. Os diversos tipos de organizações estudantis desempenham atividades extracurriculares, muitas delas articuladas à ideologia da empregabilidade (Empresa Jr. e MTE), outras à questão da responsabilidade social e cidadania (Trote da Cidadania); algumas articuladas ao lazer e ao esporte (Bateria, Atlética); e ainda, ao empreendedorismo e articulação entre ciência, desenvolvimento tecnológico e mundo empresarial (IEEE, Equipe Phoenix, Empresa Jr., MTE).

Desta forma, se somarmos os 13 (11,7%) estudantes que já foram ou eram membros do CABS, com os 34 (30,6%) que disseram participar de alguma outra entidade estudantil, considerando que essas outras entidades, de acordo com os alunos, também faz parte do ME, temos 47 (42,3%) dos 111 alunos, no mínimo, que já se engajaram em alguma atividade extracurricular. Sabemos que esse número é ainda maior, pois, para alguns estudantes, essas entidades estudantis, que não têm como um dos principais objetivos a política, não fazem parte do ME. E alguns destes alunos, mesmo fazendo parte de uma entidade como, por exemplo, a Empresa Jr., assinalaram no questionário que “nunca participou do ME”.

Neste caso, o número de alunos que participaram de alguma entidade estudantil supera o de alunos envolvidos com IC, ou seja, de 35 (32%) estudantes. Mas, como veremos, a racionalidade instrumental preponderaria sobre a visão política e ideais de transformação, ao passo que o ativismo e a partidarização seriam aspectos, de alguma forma, presentes na ação do ME que, ao longo da história, construiu a imagem de uma identidade político-transformadora.

Gráfico 5: Participação dos estudantes no ME



Dentre os 73 estudantes que afirmaram nunca terem participado do ME, apresentaram os seguintes motivos: já tentei, mas não há espaço para expressar opiniões – 3 estudantes; não gostar de se envolver com essas questões – 17 estudantes; não ter tempo

devido às disciplinas e/ou pesquisa que desenvolve – 49 estudantes; não ver importância no movimento estudantil – 8 estudantes; outros motivos, dentre eles, não concordar com o movimento estudantil da Faculdade, considerar um movimento desorganizado, não ter tempo porque trabalha, não concordar nem compactuar com o movimento estudantil, considerar um movimento de pouca credibilidade e de irrelevância, não confiar nas pessoas envolvidas no movimento estudantil, não concordar com o DCE aliado a partido político – num total de 19 estudantes. Como era possível marcar mais de uma opção nesta questão, os números ultrapassam o total e, por isso, não foram apresentados em percentis. Desta questão, ainda é possível notar que grande parte dos estudantes da Engenharia Elétrica procura priorizar atividades individuais como desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou dedicação às disciplinas do curso, consideradas atividades que ocupam grande parte do tempo. Porém, há muitos alunos também que expressaram insatisfação em relação ao movimento estudantil que se apresenta na Unicamp, não concordando com algum ponto e, por isso, muitas vezes, preferindo afastar-se a enfrentar os problemas que enxergam no ME.

Esses são dados gerais, obtidos por meio do questionário aplicado, que contribuíram para termos um panorama geral da participação dos estudantes em iniciação científica, no movimento estudantil, seus interesses em ainda engajar-se nestas atividades, e até observar que há muito mais entidades estudantis ligadas ao curso de Engenharia Elétrica do que imaginávamos. Foram importantes os dados não apenas para selecionar alguns alunos a serem entrevistados, dentre aqueles que concordaram em participar da segunda etapa da pesquisa, mas também para elaboração dos temas a serem explorados nas entrevistas semiestruturadas, como já havíamos apontado.

Os alunos entrevistados não representam exatamente a amostra do total de estudantes que responderam o questionário e, provavelmente, estes também não representam a amostra do total de alunos da Engenharia Elétrica. Como já justificado, os alunos contatados para entrevista foram intencionalmente escolhidos, de acordo com as atividades nas quais haviam se engajado, gostariam ou não gostariam de se engajar. E, também, pode ser que a maioria dos estudantes que responderam o questionário assim o fizeram por se interessar por um dos assuntos tratados no tema da pesquisa, por já terem se engajado em uma ou mais atividades, IC e/ou ME enquanto atividade política ou mesmo considerando outras entidades estudantis. Mas não era nosso propósito trabalhar com uma amostra estatística convencional, proporcional, mas sim investigar aspectos de natureza qualitativa, relacionados às representações sobre IC e ME e suas relações com processos de socialização, projetos de vida

e atuais características da sociabilidade produtiva na universidade e no cotidiano de forma geral. Não obstante, também entrevistamos um aluno que não havia participado nem de IC nem do ME, que, no total dos alunos, seria numa proporção maior do que a de 1 aluno entre os 13 entrevistados.

Pelos números levantados, notamos que a maioria que respondeu o questionário já havia se engajado em alguma atividade extracurricular, qual seja, 60 (54,05%) estudantes; 37 (33,3%) ainda não havia se engajado, mas gostaria de fazer IC; enquanto apenas 14 (12,6%) não se engajaram em atividades extracurriculares, nem gostariam. Entre aqueles que responderam o questionário, dividiu-se de forma quase igualitária os que concordaram ou não em dar a entrevista. Dos 52 estudantes que concordaram em ser entrevistados, 30 (57,7%) já havia participado de atividades extracurriculares, 17 (32,7%) não havia participado, mas gostaria de fazer IC, e apenas 5 (9,6%) estudantes não participavam, nem gostariam de se engajar em outras atividades. Dos 59 estudantes que não concordaram em ser entrevistados, 30 (50,8%) já havia participado de atividades extracurriculares, 20 (33,9%) não havia participado, mas gostaria de fazer IC, e apenas 9 (15,3%) estudantes não participavam, nem gostariam.

De forma resumida, o perfil dos 13 estudantes entrevistados era o seguinte: 7 estiveram ou estavam envolvidos com iniciação científica, todos com bolsa (cinco do CNPq; uma da FAPESP; e uma da Funcamp), sendo que, desses sete alunos, dois foram ou eram do CA; do total dos 13 estudantes, apenas 4 disseram não participar do ME²; porém, dos 9 estudantes que disseram participar do ME, havia diferentes concepções do que seria o ME, sendo que 6 responderam que foram ou eram integrantes do CA do curso, e os outros 3 responderam que eram participantes do ME em entidades como Mercado de Trabalho em Engenharia - MTE, Trote da Cidadania, Empresa Jr. e Extensão Comunitária. Um dos estudantes, como foi apontado, não estava envolvido com IC, nem com o ME. De todos os entrevistados, apenas 2 estudantes nunca estiveram envolvidos com IC e nem gostariam; e 4 alunos não estiveram envolvidos, mas gostariam, ainda, de desenvolver um projeto de IC.

² Destes 4 estudantes que disseram não participar do ME, 3 deles, o Gabriel, o Rodrigo e a Patrícia, não consideram os seus engajamentos em outras entidades estudantis, que não o CABS ou DCE, como parte do ME, diferente de outros estudantes que colocaram variadas entidades estudantis integrando o ME. Porém, durante as entrevistas, surgiram os assuntos de que o Gabriel já fez parte do grupo do Trote da Cidadania, a Patrícia participou ativamente da Empresa Jr., e o Rodrigo participou, apenas por seis meses, também da Empresa Jr. As sínteses de cada caso são apresentados no capítulo três.

Tabela 1: Perfis dos estudantes entrevistados - dados obtidos nos questionários³

Nome	Ano	Período	IC	Bolsa	ME	Formas de participação
Gabriel	5º	integral	Sim	PIBIC	não	-
Matheus	6º	noturno	Sim	PIBIC	sim	CABS; representante discente
Letícia	6º	integral	Sim	Funcamp	sim	Trote da Cidadania; Empresa Jr.; Extensão Comunitária
Victor	5º	integral	Sim	PIBIC	sim	MTE
Bruno	3º	noturno	não, mas gostaria	-	sim	CABS
Heitor	2º	integral	não, mas gostaria	-	sim	Representante discente; reuniões do CABS e DCE
Patrícia	4º	integral	Sim	FAPESP	não	-
Rodrigo	3º	noturno	não, mas gostaria	-	não	-
Enzo	5º	integral	não, nem gostaria	-	sim	Empresa Jr.
Mariana	5º	integral	não, nem gostaria	-	sim	CABS
Leonardo	4º	integral	Sim	PIBIC	não	-
Felipe	6º	noturno	Sim	PIBIC	sim	CABS; representante discente
Marcílio	3º	integral	não, mas gostaria	-	sim	CABS

³ Os dados da Tabela 1 são fiéis aos dados obtidos no questionário, mesmo que depois, durante as entrevistas, tenham surgido outros dados, como descrito na nota de rodapé 2.

2 - A universidade pública e suas contradições

A universidade tem, desde o século XII, na universidade de Bologna, e século XIII, nas universidades de Sorbone e Oxford, sua identidade legitimada nas atividades de “produção de ciência e decorrente legitimação, e na formação de cientistas e profissionais” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2011, p. 162).

De acordo com Fávero (2006, p. 19), a universidade brasileira não foi criada para atender as demandas da realidade social do país, mas foi “pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”. A universidade no Brasil só foi instalada em 1808, com a chegada da corte portuguesa no país, o que já demonstra o caráter de distinção social com que ela nasce. Os cursos foram criados para “ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Outras universidades foram criadas no Império ainda e, mais tarde, já na República. Na Constituição de 1891, o ensino superior foi mantido como atribuição do Poder Central. No início do século XX, surgiram algumas universidades sob o poder de Estados, como a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná.

Em 1920, por meio de um decreto, surge a primeira universidade oficial, no Rio de Janeiro, a partir da união de três escolas tradicionais (Escola Politécnica, Escola de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdades Livres de Direito), com autonomia didática e administrativa. Cada uma manteve as suas características, existindo pouca integração entre elas. A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade criada pelo Governo Federal e, “não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país” (FÁVERO, 2006, p. 22). Os temas a serem discutidos eram justamente a concepção de universidade, seu papel, autonomia universitária e modelo de universidade que o Brasil adotaria.

Nos anos de 1930, retornou a tendência da centralização da educação. Francisco Campos foi o Ministro da Educação e Saúde Pública e responsável por algumas reformas no ensino em 1931, no secundário, superior e comercial. A preocupação principal da reforma era um ensino voltado à modernização do país, com destaque para a formação da elite e para a capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006).

Em 1935, foi fundada a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, por Anísio Teixeira, na época Secretário da Educação. Diferenciava-se por resgatar a função da

universidade para além de difundir conhecimentos, que seria a da pesquisa, a da produção também de conhecimentos. Para isso, a universidade precisaria de autonomia. O governo, o Estado Novo, colocava-se explicitamente contra e afastou Anísio Teixeira do cargo. Em 1939, foi extinta a universidade e foram transferidos os cursos para a Universidade do Brasil - UB, que em suas disposições gerais, não tinha a autonomia referenciada.

No fim de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas e a “redemocratização do país”, fica estabelecido, pelo Ministério da Educação, “autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB”, de acordo com Fávero (2006, p. 27). Porém, após estudos de documentos da época, nota-se que a autonomia declarada não chega a ser consolidada.

No fim dos anos de 1940 e nos anos de 1950, as universidades tentaram lutar por autonomia, mas sem muito sucesso. Cresceu o número de universidades, mas com foco na formação profissional, não em pesquisa científica. Em 1961, a Universidade de Brasília surgiu como a mais moderna do país. E é nesse período que a participação do movimento estudantil se deu de forma intensa que, por meio da União Nacional dos Estudantes – UNE, procurou combater o caráter elitista e arcaico das universidades. Foram temas da organização: autonomia universitária; participação dos professores e estudantes na administração das universidades; regime em tempo integral para os docentes; aumento do número de vagas nas escolas públicas; flexibilidade na organização de currículos. As reivindicações estavam sempre ligadas a problemas políticos mais gerais.

Logo após, nos anos de 1960 ainda, medidas oficiais foram tomadas em relação à universidade, entre elas, o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciada pelos acordos MEC/USAID, que influenciou diretamente a Reforma do Ensino Superior do Brasil. Nos anos de 1968 e 1969, por meio do Ato Institucional - AI-5 e um Decreto-lei, respectivamente, foram definidas “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários” (FÁVERO, 2006, p. 32).

Em 1968, o movimento estudantil era caracterizado por muitos debates e também pelo movimento nas ruas. A partir desse movimento, foi concretizada a Reforma Universitária de 1968, com destaque para o sistema departamental (corpo docente foi fragmentado), o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e as turmas desfeitas, a matrícula por disciplina, e a expansão dos cursos de pós-graduação (FÁVERO, 2006; MINGUILI, CHAVES, FORESTI, 2006). Com o tempo, notou-se a burocratização do sistema departamental, entre outros problemas.

Desde a Reforma Universitária, o número de universidades e de escolas de ensino superior vem aumentando e, ao mesmo tempo, universidades públicas vêm lutando por mais verbas orçamentárias. Essa reforma procurou atender a demandas de jovens, mas também de interesses de grupos ligados ao governo, que vinculavam o papel da universidade ao funcionamento do mercado e ao projeto político de modernização, de acordo com os requerimentos internacionais (MINGUILI, CHAVES, FORESTI, 2006).

Alguns cursos de pós-graduação foram imprescindíveis na forma de resistência científico-política, contribuindo para a volta da democracia no país. O movimento estudantil volta a se reorganizar somente no final dos anos de 1970, com a abertura política. Em 1988, é promulgada a nova Constituição Federal, que passa a reconhecer os direitos individuais e sociais da educação para os cidadãos. A Constituição determina ao Estado, também, o incentivo, o apoio e o fomento ao “desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica” (MINGUILI, CHAVES, FORESTI, 2006, p. 7).

A partir de 1996, ano em que foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, outro ciclo de expansão do ensino superior, por meio das universidades particulares se iniciou, incluindo comunitárias e cursos de curta duração. O contexto histórico-social havia mudado, mudando o papel do Estado junto às instituições sociais, entre elas a educação pública que, de direito, passou a ser considerada um serviço, inclusive, que poderia ser privado ou privatizado. (MINGUILI, CHAVES, FORESTI, 2006; CHAUI, 2003).

Silva Júnior e Silva (2011) abordam o tema da função social da universidade e a tendência atual de mercantilização da ciência, associada à crise do capitalismo na fase da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Desde o final do século XIX, de acordo com Silva Júnior e Silva (2011), a racionalidade social do capitalismo já avançava sobre as instituições da sociedade civil e do Estado, porém, ainda eram prezados valores ligados a um projeto humanista. A partir da década de 1950, o pragmatismo torna-se uma marca forte na universidade e são intensificadas a racionalização e profissionalização intelectual, a mercantilização e os processos de legitimação científicos.

A conjuntura da mundialização do capital e da Reforma do Aparelho do Estado tem influenciado a universidade, em aspectos como “a legitimação da ciência, a mercantilização da universidade e a profissionalização dessa estratégica instituição” (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2011, p. 163-164). Para Silva Júnior e Sguissardi (2005), a universidade deveria organizar-se e manter sua dinâmica e suas relações com a sociedade voltadas para os interesses públicos, restringindo o espaço privado ao máximo. De acordo com os autores, “a

universidade deveria gozar de autonomia”, com o objetivo de “contribuir para a manutenção e regulação do pacto social contemporâneo, fundado na economia, e para a consciência crítica institucional desse tempo histórico da humanidade” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 18). Mas, como argumentam, hoje, a heteronomia⁴, como princípio de contraposição à autonomia e seu pensar crítico, seria cada vez mais encontrada e naturalizada na universidade pública.

De acordo com Silva Júnior e Silva (2011, p. 182), atualmente, na universidade, é predominante “o eixo tecnocientífico mediado por interesses do sistema produtivo” e da reconfiguração do papel do Estado. A ciência torna-se força de produção no momento da circulação do capital. Os estudos têm se voltado, cada vez mais, para aplicações e pesquisas privadas, as inovações devem ser rentáveis e os programas científicos voltados ao mercado. Os cientistas, neste cenário, contribuem para o aumento do poder de uma classe: aqueles que concentram a renda. O financiamento da pesquisa na universidade é dividido entre Estado, empresas e sociedades mistas, permitido, induzido e incentivado pelas leis das Parcerias Público-Privada, da Inovação Tecnológica e da Lei do Bem (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SACRAMENTO, 2011).

Tragtenberg (1979) já discutia sobre o papel da universidade, de servir ao capital, na década de 1970. De acordo com ele, a apropriação do conhecimento na universidade estava de acordo com o modo capitalista de saber. A universidade, para ele, sempre reproduziu o modo de produção capitalista dominante, tanto pela ideologia quanto pelos profissionais que prepara para o mercado, por meio do “batismo burocrático do saber” (TRAGTENBERG, 1979, p. 18). A burocracia do saber, para ele, traduz-se na valorização do saber atestado por certificados e número de publicações, em um saber conformista e submisso aos interesses da classe dominante.

Em nome da ‘segurança nacional’, o intelectual acadêmico despe-se de qualquer responsabilidade social quanto ao seu papel profissional: **a política das ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer constituem-se no metro para medir o sucesso universitário.** Nesse universo não cabe a simples pergunta: **o conhecimento a quem e para que serve?** (TRAGTENBERG, 1979, p. 20, grifos nossos).

⁴ De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2005, p.18), “autonomia sugere autodeterminação, independência e liberdade; heteronomia, subordinação a ordens e agentes externos, adequação a demandas mercadológicas, a agendas estatais marcadas pelo polo privado/mercantil”

Ainda segundo Tragtenberg (1979, p. 77), em sua crítica ao “saber burocrático” e à “delinquência acadêmica”, a burocratização da administração da universidade enseja não somente um “saber a serviço do poder”, mas uma legitimação de processos de dominação com base em “normas ditas racionais e impessoais, fruto de conhecimento especializado produzido pelas universidades”. Assim, constitui-se o que ele aponta como uma das “doenças” que caracterizam a “delinquência acadêmica”: a “separação entre pensar e fazer”, a “carreira acadêmica” como “mera estrutura de domesticação de mão de obra” e os “congressos” como “mercado humano”. (TRAGTENBERG, 1979, p. 21). Como argumenta Tragtenberg (1979), a burocratização é tipicamente um sistema de poder que, na sociedade capitalista e modo de dominação legal-racional, dissemina sua racionalidade instrumental a todas as esferas sociais.

Chauí (1997, p.83) argumenta que a universidade guiada pela “racionalidade instrumental” se caracteriza por uma “razão técnico-científica que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência”, e, portanto, contrária à “racionalidade crítica”, que se caracteriza por uma reflexão “sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora”.

De acordo com Galeujac (2007), a racionalidade instrumental está regida pela lógica da rentabilidade. Galeujac (2007), que a sua maneira também aponta para a racionalização de todas as esferas sociais com base nos interesses políticos e econômicos dominantes, considera a gestão e o produtivismo (não só na universidade, mas em todas as instituições e no cotidiano social) como uma “doença social”, e a racionalidade instrumental como regida pela lógica da rentabilidade:

A racionalidade instrumental consiste em por em ação uma panóplia impressionante de métodos e técnicas para medir a atividade humana, transformá-la em indicadores, calibrá-la em função de parâmetros precisos, canalizá-las para responder às exigências de produtividade (GALEUJAC, 2007, p. 72).

Portanto, a universidade no Brasil, que deveria ser considerada o espaço do livre pensamento e do desenvolvimento de pesquisas com fins sociais, já nasceu comprometida com uma classe. A universidade, que deveria se preservar pública e autônoma, que teria como características fundamentais de sua identidade a produção de ciência e a formação de cientistas e profissionais críticos, voltados para causas sociais e humanogênicas, contraditoriamente, vem sendo regida pela heteronomia, pela racionalidade instrumental da medição do imensurável, inclusive. A universidade pública vem sendo

mercantilizada, assim como a intelectualidade, profissionalizada. As razões para a pesquisa tornam-se as de mercado e, com isso, o tempo das pesquisas vem sendo comprimido e os resultados devem ser vendáveis.

2.1 – Sobre a Universidade

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é uma das três universidades estaduais do Estado de São Paulo, uma das mais reconhecidas universidades do país, quando se trata de ensino e, principalmente, de pesquisa. O *Campus* principal da Unicamp, instalado em 05 de outubro de 1966, localiza-se em Campinas, no Distrito de Barão Geraldo, e recebe o nome de “Zeferino Vaz”, idealizador e fundador da universidade. A proclamada autonomia, reivindicada de forma mais ou menos intensa, conforme o período histórico, por professores e movimento estudantil, passa a ser cada vez mais limitada no atual contexto em que se situam as universidades públicas brasileiras. Podemos ver os *rankings* sobre as melhores universidades do mundo e, entre as melhores classificadas universidades brasileiras, está a Unicamp. Mas sempre o que devemos questionar é: quais os critérios que fazem essa ou aquela universidade estar entre as melhores do mundo? Qual o papel da universidade pública? Como deve ser a formação do profissional em um curso universitário público?

Como exemplo, foi notícia do dia 12/08/2010, na Folha de São Paulo *online*, “Ranking das 500 melhores universidades do mundo tem 6 brasileiras” (PRESSE, 2010). Este ranking é realizado pela Universidade de Comunicações de Xangai, China. A Unicamp está entre as 300 melhores universidades classificadas. E, na mesma notícia, é revelado que a União Europeia, especialmente a França, critica os critérios estabelecidos para esta classificação, que considera muito mais as pesquisas do que o ensino, muito mais a produtividade do que qualidade das pesquisas. E, também, nesse modelo de avaliação, são priorizadas as ciências duras em detrimento das sociais e humanas, como é comum acontecer em alguns países como os Estados Unidos e a Inglaterra. E, por isso, esses países têm nas primeiras colocações, os nomes de muitas de suas universidades. Em reportagem do dia 05/09/2011, da Revista Exame, *online*, aparece novamente a USP e a Unicamp entre as 300 melhores universidades do mundo, segundo o *ranking* organizado pela QS World University, da Inglaterra.

Essa tem sido a tendência, também, das avaliações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, aqui no Brasil. A CAPES, agência estatal de financiamento, regulação e controle, responsável pela avaliação desses cursos, tem priorizado quantidade a qualidade, pautando-se no número de dissertações e teses concluídas, no menor tempo possível; ou no número de apresentações de trabalhos em congressos e outros eventos, mesmo que ninguém leia o trabalho, ou que não haja público para discuti-lo. De acordo com Sguissardi (2010), essas questões fazem parte de um fenômeno, cultural ou ideológico, denominado produtivismo acadêmico, que “se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. Segundo esse mesmo autor, no Brasil, esse fenômeno passa a ser criticado nos anos 1970, mas a intensificação do uso de critérios quantitativos de produção acadêmica, pela CAPES, ocorreu desde os anos de 1996/1997, que passa a ter nesses critérios a base de sua “notação e classificação dos cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas” (SGUISSARDI, 2010, s/d).

No *site* da Unicamp, encontramos que a universidade se trata de uma autarquia, autônoma, mas que recebe subsídios do Governo Estadual para o seu funcionamento e manutenção. Em nossa opinião, trata-se de uma universidade pública, gratuita para quem nela estuda, apesar de poucos terem acesso a ela. Pode ser considerada, ainda, estatal, pois tem mantido suas atividades financiadas pelo Estado, e está a serviço da população. Esta universidade vem, também, sendo mercantilizada, servindo aos interesses do capital privado e formando profissionais conformados em reproduzir o sistema de exclusão social.

Por último, a Unicamp, tal como outras universidades que se desenvolvem sob a hegemonia da simbiose entre ciência, desenvolvimento tecnológico e mercado, favorecida por aspectos políticos e jurídicos – Planos Nacionais de Pós-graduação; Lei do Bem; Lei da Inovação Tecnológica; Parceria Público-privada; Fundos Setoriais, tende a se mercantilizar, no sentido de atender predominantemente aos interesses do capital privado e de formar profissionais conformados em reproduzir o sistema (SACRAMENTO, 2011; SILVA JÚNIOR, SILVA, SACRAMENTO, 2010). Não obstante, como veremos na análise de algumas entrevistas realizadas com os estudantes, valores e ideários conformados à reprodução, competitividade e individualismo, são também produzidos em outras instituições e no cotidiano social inevitavelmente permeado pela lógica pragmática e utilitarista.

A educação passou a ser um serviço não obrigatório do Estado, que pode ser privado e/ou privatizado. Chauí (2003) argumenta que vem mudando, portanto, o que é a

universidade, o seu papel, a sua estrutura e o seu funcionamento. Essas mudanças são acentuadas a partir da reforma do Aparelho do Estado, em âmbito nacional, desencadeada pela mundialização do capital, fenômeno que influenciou diretamente as reformas da sociedade brasileira, especialmente a partir do final do século XX. É preciso diferenciar o processo de internacionalização do capital e o de mundialização, sendo este último uma fase específica do processo de internacionalização do capital. Sguissardi e Silva Jr. (2009) definem a internacionalização como a expansão e consolidação do capital por todo o planeta, por meio da circulação de mercadoria. Por sua vez, a mundialização do capital é definida como:

o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p.34).

Portanto, trata-se de uma etapa do sistema capitalista, com poder centralizado nas instituições financeiras internacionais, caracterizada pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais, após uma grande crise de superprodução, desencadeando queda das taxas de lucros do capital, que tem início nos anos 1970. As políticas neoliberais passam, então, a ser a solução para os problemas de crescimento e estabilidade econômica.

De acordo com Minto (2005), essa fase do capitalismo traz como necessidade as reformas nos aparelhos de Estado de todo o mundo. E faz parte desta reforma, o público deixar de ser controle social sobre o capital, privilegiando a iniciativa privada, que tenderá a ocupar todos os espaços para regulação, reprodução e acumulação do capital. Então, todos os espaços antes ocupados pela esfera pública, “passará a ser, progressiva e diretamente, ocupado pela lógica do privado, do mercado, enfim, da acumulação capitalista” (MINTO, 2005, p.82).

No Brasil, este movimento surge em 1990, realizando profundas mudanças nas instituições sociais da República. Inicia-se no governo Collor, mas é a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE, comandado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que a Reforma do Aparelho do Estado se consolidará.

Bresser-Pereira (1998), ainda enquanto ministro do MARE, após a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, deixava clara sua posição “centro-

esquerda moderna, social-democrática ou social-liberal”, adotando as “propostas de obediência aos fundamentos macroeconômicos e às reformas orientadas para o mercado”. Além dessas medidas, o Estado, segundo ele, deveria ser reconstruído, o que significaria superar a crise fiscal, redefinir formas de intervenção nas esferas econômica e social e reformar a Administração Pública (BRESSER-PEREIRA, 1998, p.5).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, implantado em 1995, fortalece o Estado enquanto ação reguladora, por meio de uma administração pública “gerencial”, como diz o próprio presidente da República na ocasião, FHC, na apresentação do referido Plano, demonstrando o seu caráter empresarial para a administração pública.

A ideia do “Plano Diretor” seria o de superar os princípios “racional-burocráticos”, que persistem em vícios tais como o patrimonialismo, nepotismo e clientelismo. No lugar, desejar-se-ia que a administração pública fosse voltada para o “controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão”, que nesse novo cenário, seria o “cliente privilegiado” dos serviços do Estado (BRASIL, 1995).

No “Plano Diretor”, encontra-se a justificativa da necessidade de reforma do Estado referindo-se ao modelo de desenvolvimento adotado até aquele momento, no Brasil, que atuava com grande ênfase na esfera produtiva. Então, o documento aponta para a redefinição do papel do Estado, que já não estaria conseguindo atuar com eficiência diante da sobrecarga das demandas, especialmente na área social. Seria papel do Estado, em um sistema capitalista, juntamente com o mercado, serem instituições centrais que operem na coordenação dos sistemas econômicos.

Será sobre a área dos serviços sociais uma das atuações do MARE, incluindo a educação, através do processo de *publicização*, ou seja, transformar algo público em não-estatal, de direito privado. A preocupação de Bresser-Pereira é justificada pela intenção de se modernizar a administração pública, tornando o Estado mais ágil, “flexibilizando” e “descentralizando” suas atividades. Para Minto (2005, p. 226), no entanto, constrói-se um Estado que se ajusta “às necessidades históricas do processo mundializado de acumulação do capital”, isto é, indica-se um Estado mediado pelos critérios do privado, ou seja, do mercado, mas justificado como sendo “contra a prática de ‘privatização’ deste bem público representado pelo Estado” (MINTO, 2005, p. 226).

Sendo assim, a educação, na perspectiva da Reforma do Estado, deve se objetivar como uma atividade não exclusiva do Estado, que pode ser, portanto, responsabilidade do setor público não-estatal. A educação é introduzida na lógica própria da

organização de mercado e da produção capitalista. Neste contexto, acentua-se o padrão de financiamento do ensino superior no país, tornando atividades anti-valor⁵ em rentáveis, de acordo com os interesses do capital.

Nos anos de 1990, o que se falava era que as instituições prestadoras de serviços sociais, públicas não-estatais, deveriam receber a mínima intervenção do Estado, que, aliás, deveria ser apenas regulador dos serviços. Bresser Pereira (1998) defendia as instituições públicas não-estatais e a possibilidade de que as universidades comunitárias, universidades e hospitais públicos fossem organizações sociais, e prestassem serviços científicos, sociais e culturais com a máxima qualidade e eficiência, de acordo com os preceitos da administração gerencial.

Através das instituições comunitárias, o país teria condições de atender maior número de pessoas no ensino superior e nos serviços de saúde, “por meio de parcerias entre Estado e instituições públicas não estatais”, na perspectiva de Bresser-Pereira e do debate vigente, segundo Costa (2010).

Nesse contexto, são ameaçadas as atividades primeiras de ensino, pesquisa e extensão da universidade pública, a favor da produção de ciência e tecnologia para o mercado, incluindo o capital internacional, utilizando-se da força de trabalho de alunos e professores na graduação e na pós-graduação. São assim priorizados projetos de pesquisas de impacto⁶, que proporcionam lucro e poder de circulação e acumulação do capital, por meio da exploração da força de trabalho.

De acordo com Minto (2005), na educação superior, as mudanças que se estabelecem são entre as necessidades do capital, setor produtivo e financeiro, e a organização do sistema de ensino e pesquisa para realização de tal objetivo. A capacidade intelectual dos trabalhadores acaba sendo incorporada à produção por meio da informatização, ampliando a flexibilidade, agilidade e rapidez. Esse é um discurso que existe desde os anos 1970, em que se destaca o trabalhador como aquele que deve estar em busca de qualificação “polivalente, flexível e que lhe garanta uma fácil adaptação a processos complexos”. A educação, portanto, volta-se para a “formação da mão-de-obra para o mercado e para a satisfação das necessidades do setor produtivo, nacional e estrangeiro” (MINTO, 2005, p. 217).

⁵ Anti-valor: conceito proposto por Francisco de Oliveira. Refere-se a investimentos públicos voltados ao Bem-Estar Social e que são objetos somente de finalidades de desenvolvimento social, independentemente da agregação de valor, intencionalidade por excelência do capital privado (Oliveira, 1988).

⁶ Pesquisas que se aplicam ao setor produtivo e se vinculam aos interesses empresariais.

Chauí (1999) aponta que “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas”, deixando de ser suporte do capital e acumulando-o. Então, mudou-se, também, a forma como os cientistas e técnicos se inserem na sociedade considerando que “tornaram-se agentes econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação” (CHAUÍ, 1999, p. 30).

Aliando a reforma do Estado, de 1995, às mudanças na produção e valoração do capital, é possível verificar mudanças na identidade da instituição universitária e do trabalho do professor – imaterial e superqualificado. Desta forma, a sociabilidade produtiva - “nova sociabilidade reducionista e coisificante” - acaba sendo resultado desse intenso movimento de reformas. E nesse sentido,

A ciência, a tecnologia e a inovação tornaram-se meios de produção, mudança que produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior (IFES) e alterou qualitativamente o trabalho do professor-pesquisador, um trabalho imaterial e superqualificado (SILVA JR.; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 11).

De acordo ainda com os autores, a educação superior se torna “naturalizada pelo capital, em meio às diferentes formas de fundo público” e modifica o trabalho imaterial e intelectual, contribuindo para a alienação dos professores. As notas atribuídas aos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - definem se o programa terá ou não financiamento. Isso faz com que haja:

concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área e acirrando a pressão sobre eles, seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica (afetando aí os alunos da graduação que, eventualmente, pretendem seguir a carreira acadêmica) e sobre a própria coordenação, além de propiciarem uma verdadeira “caça às bruxas”, internamente aos programas (SILVA JR.; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 15).

Desta forma, não somente o professor da universidade, mas também os alunos de pós-graduação e os da graduação sofrem as pressões das avaliações externas dos seus cursos e, em muitos casos, absorvem a lógica do produtivismo acadêmico, induzido pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia - MCT - e pelo Ministério da Educação – MEC, em que é valorizada a quantidade em detrimento da qualidade e da importância das pesquisas, e principalmente àquelas que possuem valor de mercado em detrimento das que trazem soluções para problemas sociais. O produtivismo acadêmico é incentivado e financiado por meio da CAPES, como já citado, e relaciona-se ao pragmatismo das políticas de

financiamentos estatal-mercantis, nas formas de parceria público-privadas, fundos setoriais, processos estes institucionalizados e juridicamente legitimados pelas Fundações, Núcleos de Inovação Tecnológica e, como já antes indicado, pela Lei do Bem e Lei de Inovação Tecnológica (SACRAMENTO, 2011).

Lessa (1999) aponta que o ensino superior, orientado pela lógica do neoliberalismo, se tornou mercado promissor e que despertou interesses empresariais. Assim, a universidade se configura em instituição importante para o crescimento econômico, reestruturando o seu papel, tornando o trabalho do professor e a relação dos alunos com o conhecimento permeados pela lógica do produtivismo acadêmico e do trabalho intensificado, onde valores como individualismo e competitividade acabam sendo priorizados senão naturalizados. O trabalho intensificado do professor é revelado em sua prática: “aumento na relação professor/alunos e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 166), que se estrutura e funciona por meio de controle de agência externa à universidade, tal como a CAPES, além de entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, que demandam e financiam as pesquisas. Acontece também que, mesmo com o aumento do número de alunos, muitas vezes, não há a contratação de servidores técnico-administrativos suficientes, o que faz com que professores passem a assumir também algumas de suas funções.

De acordo com Freire (2008), o ensino superior, após as reformas promovidas pelo neoliberalismo, se apresenta com uma nova cara, não mais priorizando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo a autora, “tendo como pressuposto a lógica do mercado, a instalação de um novo estabelecimento de ensino não se norteia mais pelo desenvolvimento nacional, mas pelas possibilidades de ser lucrativo ao seu dono” (FREIRE, 2008, p.143).

Para Chauí (2003), a docência passou a ser entendida como “transmissão rápida de conhecimentos”. A autora aponta para situações nas quais são contratados professores para somente ministrar aulas, em regime de trabalho precário e temporário, chamado de flexível pelos apoiadores desse processo de mudança na universidade, como por exemplo, a contratação do professor substituto. Já no caso dos professores-pesquisadores, prevaleceria a opção pelos envolvidos com pesquisas aplicadas produtoras de conhecimentos rentáveis.

Chauí (1999) é clara ao dizer que a ideologia neoliberal encontra-se instalada na universidade pública brasileira, dividindo-a em três segmentos, quais sejam, a de prestígio curricular (profissionais que não se dedicam integralmente ao ensino e à pesquisa na

universidade, mas que são valorizados por ser professor de universidade pública no mercado de trabalho); a de complementação salarial (com financiamento de pesquisas por empresas e organismos privados); e por fim, nota-se a parcela contra hegemônica, tratando-se da universidade pública propriamente dita (docentes que se dedicam em tempo integral e dependem apenas dos recursos públicos, tanto no que se refere aos orçamentos como os resultados do seu trabalho). A autora enfatiza, ainda, que é preciso lutar contra o neoliberalismo, pois ele não é “uma lei natural nem uma fatalidade cósmica nem muito menos o fim da história”. Mas que vem

tornar obsoleta e descartável a universidade pública que ainda resiste em seu interior. O resultado imediato e mais visível dessa passividade (satisfeita, em uns, e infeliz, em outros) aparece na maneira como a polarização universitária se exprime atualmente: produtividade e competitividade (CHAUÍ, 1999, p. 42).

A questão da competitividade e do individualismo, principalmente, tendem a surgir durante as entrevistas realizadas com alguns estudantes da Engenharia Elétrica da Unicamp, em diversos momentos, de relatos sobre o desenvolvimento de atividades extracurriculares, sejam de iniciação científica, relacionadas ao movimento estudantil, ou outras, como por exemplo, Empresa Jr., Atlética, Bateria Universitária. Os dados analisados contribuem para compreensão do atual cenário universitário em questão, ainda que a mundialização do capital e a Reforma do Aparelho de Estado venham modificando o papel da universidade nesse novo contexto. A racionalidade instrumental, presente na sociedade, na universidade e, em certa medida, na trajetória de vida e valores dos estudantes pesquisados, não se faz predominante sem que haja contradições ou práticas que, de alguma forma, resistam ou a ela se contraponham.

2.2 - As contradições das práticas universitárias e a intensificação da racionalidade instrumental expressas nas políticas de iniciação científica

Grande parte dos estudantes de Engenharia Elétrica da Unicamp que fazem iniciação científica recebe bolsa PIBIC/CNPq, pelo menos, dos 111 alunos que responderam ao questionário desta pesquisa. Do total de alunos respondentes do questionário, 35 faziam ou tinham feito iniciação científica. Destes, 21 (60%) recebiam ou tinham recebido bolsa

PIBIC/CNPq, 5 (14,3%) alunos recebiam ou tinham recebido bolsa FAPESP, 5 (14,3%) de outras instituições, e 4 (11,4%) fizeram ou faziam iniciação científica sem recebimento de bolsa de pesquisa.

Portanto, pelo número expressivo de bolsas advindas do CNPq, nesta seção, temos como objetivo apresentar características das políticas expressas de iniciação científica para esta “agência do Ministério da Ciência e Tecnologia destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país” (BRASIL, CNPq, acesso em 2011). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC atua nesta mesma direção, mas na especificidade da formação de pesquisadores no nível da graduação.

No *site* oficial do CNPq, encontramos os objetivos do PIBIC e são os seguintes:

- Despertar vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação.
- **Contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores.**
- Propiciar à instituição um instrumento de formulação de política de iniciação à pesquisa para alunos de graduação.
- **Estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação.**
- Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa.
- **Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.**
- Estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artística-cultural.
- Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa (BRASIL, CNPq, acesso em 2011, grifos nossos).

Pelos objetivos destacados, é possível verificar que a bolsa PIBIC tem como um dos mais enaltecidos objetivos reduzir o tempo do estudante na pós-graduação, pois se supõe que já aprendeu técnicas e métodos de pesquisa durante a iniciação científica e isso já garantiria a realização de um mestrado e doutorado em pouco tempo. As bolsas de iniciação científica PIBIC têm duração de um ano e podem ser renovadas por quantas vezes o orientador julgar necessário, de acordo com a pesquisa em desenvolvimento. São oferecidas ao aluno por meio de universidades públicas ou privadas, ou outras instituições que desenvolvam pesquisa no país.

As bolsas de iniciação científica foram implantadas na década de 1950 e nunca deixaram de existir, e atualmente, podem ser concedidas de duas formas distintas, quais sejam: “por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; ou por meio de Edital, exclusivamente para pesquisadores com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq” (BRASIL, CNPq, acesso em 2011).

O PIBIC foi criado na 197ª Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, realizada em Brasília, em 1988, quando foram concedidas quotas institucionais de bolsas de IC, decisão até então inédita no CNPq, já que as bolsas eram, antes disso, repassadas aos pesquisadores. Foi, então, também “designada uma comissão de trabalho para elaborar uma proposta de operacionalização dessa nova concessão de bolsa”, sendo criado formalmente o Programa (BEDENDO, 2011, p. 45).

A primeira resolução normativa - RN - do PIBIC foi aprovada em 1993, e estabelecia objetivos, formas de concessão, compromissos assumidos pelas instituições, orientadores e bolsistas, duração e benefícios. Foi publicada como RN-005 e tinha como objetivos:

- Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição.
- Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa, objetivando especialmente, iniciar o jovem universitário no domínio do método científico.
- Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.
- Preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo (BRASIL, CNPq, RN-005, 1993).

Foi emitida a RN-013, em 1994, revogando a RN anterior e estabelecendo mais um compromisso a ser cumprido pelo estudante bolsista: “estar recebendo apenas esta modalidade de Bolsa, sendo vedada a acumulação desta com a de outros programas do CNPq, de outra agência ou da própria instituição” (BRASIL, CNPq, RN-013, 1994).

Em 1995, houve a primeira avaliação do Programa e como desdobramento desta avaliação, em 1996, foi estabelecida uma nova resolução normativa, a RN-006/1996, que revoga a de 1994. Esta nova RN altera alguns procedimentos relacionados à seleção de

bolsistas, projetos e orientadores; e ao processo de avaliação. A maior novidade foi a implantação de um “manual do usuário”, com a finalidade de facilitar a interação entre o CNPq e as instituições de ensino e pesquisa cadastradas no PIBIC.

Nesta resolução, o PIBIC passou a ser conceituado como:

um programa centrado na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, administrado diretamente pelas instituições, voltado para o aluno de graduação, servindo de incentivo à formação, **privilegiando a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada**, individual e continuada, que culminam com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao bolsista, **com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular, na pós-graduação** (BRASIL, CNPq, RN-006, 1996, grifos nossos).

Nesta resolução, os objetivos foram divididos em gerais e específicos. Nos gerais, foram acrescentados dois objetivos:

- Contribuir de forma decisiva para **reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores**;
- Contribuir para, na próxima década, diminuir as disparidades regionais na distribuição da competência científica no território brasileiro (BRASIL, CNPq, RN-006, 1996, grifo nosso).

Dos objetivos específicos, interessa-nos aqueles voltados aos bolsistas, quais sejam:

- despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação,
- mediante suas participações em projetos de pesquisa, introduzindo o jovem universitário no domínio do método científico;
- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa;
- **possibilitar a diminuição do tempo de permanência do bolsista na pós-graduação**;
- despertar no bolsista uma nova mentalidade em relação à pesquisa;
- **preparar alunos para a pós-graduação**;
- aumentar a produção discente (BRASIL, CNPq, RN-006, 1996, grifos nossos).

Nota-se, por meio dessa resolução que os objetivos do Programa se voltaram à preparação de estudantes pesquisadores para futuro ingresso na pós-graduação com experiência de pesquisa suficiente para que seja possibilitada a diminuição do tempo de permanência do aluno no programa de pós-graduação. Em 1996, portanto, logo após a

Reforma do Aparelho do Estado, essa já era uma preocupação do CNPq, ao conceder as bolsas de iniciação científica a alunos de graduação.

Entre as mudanças desta resolução, algumas ainda nos interessam: as instituições passaram a ter o compromisso de criar “mecanismos para o acompanhamento do ex-bolsista, principalmente quanto a seu ingresso na pós-graduação” e “publicar os resumos dos trabalhos dos bolsistas que serão apresentados durante o processo de avaliação, no livro de resumos”. Aos requisitos do estudante bolsista foi acrescentado “apresentar excelente rendimento acadêmico”. Neste momento, o coeficiente de rendimento dos estudantes começou a ter importância para a realização de iniciação científica com financiamento, talvez, contribuindo com a lógica de competitividade e o individualismo nas atividades universitárias. Além disso, com os compromissos das instituições citados, iniciou-se um processo de incentivo à publicação de resultados de pesquisas, mesmo insignificantes ou imaturas e, mais uma vez, o incentivo para que estudantes de iniciação científica ingressassem na pós-graduação, com objetivo único de reduzir o tempo de formação dos pesquisadores.

Em 1997, foi publicada nova resolução, a RN-014, que acrescenta um objetivo geral: “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa”, entre outras mudanças, como priorizar doutores com bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq para constituição do Comitê Local, com responsabilidade de acompanhamento do Programa e definição dos critérios para a seleção e avaliação dos projetos, orientadores e bolsistas.

Aconteceu a segunda avaliação do PIBIC em 1999 e o resultado mais importante foi a constatação de que a possibilidade de um aluno recém graduado ingressasse na pós-graduação, tendo feito IC com bolsa PIBIC, era de 37%, enquanto que para o estudante de iniciação científica que não havia recebido bolsa era de 5% (BEDENDO, 2001).

Então, em 2001, foi aprovada a RN-007, que acrescenta ao compromisso dos orientadores de “estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na atividade de iniciação científica e tecnológica”, “integrando jovens em grupos de pesquisa e identificando precocemente vocações, de forma a acelerar o processo de expansão e renovação do quadro de pesquisadores” (BRASIL, CNPq, RN-007, 2001). Por meio deste acréscimo, observou-se que a preocupação central é com a ampliação do número de pesquisadores, assim como renová-los, o que, talvez, possa ser entendido como adaptados a uma nova lógica do fazer ciência, com prazos determinados, e com determinados resultados a serem obtidos. Outras mudanças foram feitas, mas sem grandes interesses para a nossa pesquisa.

O CNPq aprovou, em 2004, a RN-015/2004 e revogou a anterior. A conceituação do Programa foi sintetizada, ficando somente “programa voltado para a iniciação à pesquisa de **alunos de graduação universitária**”. Esta conceituação parece contraditória à destinação das bolsas que contemplam instituições públicas, comunitárias ou privadas, “**com ou sem curso de graduação**” (BRASIL, CNPq, RN-015, 2004, grifos nossos). Os objetivos do Programa passaram a ser apenas dois: “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; **contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação**”. Entre as mudanças ocorridas, destacam-se dois objetivos específicos às instituições: “possibilitar maior interação entre graduação e pós-graduação; **qualificar alunos para o programa de pós-graduação**” (BRASIL, CNPq, RN-015, 2004, grifos nossos). Reduzir o tempo de formação na pós-graduação mantém-se como preocupação do CNPq. Trata-se do tempo de mercado ganhando espaço e se sobrepondo ao tempo da universidade.

Em relação à experiência do orientador, foi estabelecida nesta resolução, que seria julgada pelo critério de avaliação da CAPES, que são considerados “a experiência do orientador como orientador de pós-graduação e o nível de classificação, na CAPES, do curso no qual o pesquisador solicitante está credenciado”. Além disso, os professores orientados adquiriram uma série de responsabilidades sobre o aluno selecionado para receber a bolsa de IC.

Em 2005, foi aprovada a RN-025, que modifica a conceituação do PIBIC para “é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (BRASIL, CNPq, RN-025, 2005). Acrescentou-se como objetivo geral “contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer **atividade profissional**”, e como objetivo específico, “estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, **profissional** e artístico-cultural” (BRASIL, CNPq, RN-025, 2005, grifos nossos). A palavra profissional foi acrescentada, talvez, com o objetivo de expandir a iniciação científica, mesmo para quem vai para o mercado de trabalho.

A resolução vigente do PIBIC é o Anexo III da RN-017, de 2006, que passou a normalizar todas as bolsas por quota no país e revogou a resolução RN-025/2005 (PIBIC), entre outras, dos demais programas, como de mestrado, doutorado, e iniciação científica júnior. Neste anexo da RN-017/2006, a conceituação do PIBIC passou a ser considerada “finalidade”.

O PIBIC compõe, juntamente com outras bolsas, a linha de Formação e Qualificação de Pesquisadores no País. Nesta mesma linha, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI, criado em 2006. Este Programa “visa estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação”. Apesar de não ter aparecido essa modalidade de bolsa entre os estudantes entrevistados, o PIBITI tem sido uma modalidade importante de bolsas de IC entre os alunos de graduação, em especial àqueles de cursos na área de tecnologia, como as Engenharias, por exemplo. O PIBITI tem como objetivos gerais:

- Contribuir para o engajamento de recursos humanos em **atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação**.
- Contribuir para **a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no País** (BRASIL, CNPq, RN-017, 2006, grifos nossos).

Tem sido tendência este tipo de bolsa, pois tratam de áreas de pesquisa em que pode ocorrer a transferência de tecnologia para as empresas, agregando valor aos produtos produzidos por estas. Ou seja, trata-se de financiamento de pesquisas com dinheiro público, para beneficiar o setor privado. É incentivado o financiamento de pesquisas com valor utilitário, com vistas à agregação de valor ao capital e, portanto, os temas de pesquisa também passam a ser induzidos pelos objetivos do programa. A seguir, uma tabela que expressa o crescimento do número de bolsas PIBIC, e o surgimento e crescimento do número de bolsas PIBITI:

Tabela 2: Investimento em bolsas PIBIC e PIBITI pelo CNPq

Modalidade	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PIBIC	41.298	41.870	40.720	39.70	42.179	49.980	61.747	64.678	67.212	72.993	95.465
PIBITI								548	1.494	1.946	5.978

Fonte: Elaborada com base em dados do CNPq.

Podemos notar esta problemática das pesquisas voltadas aos interesses de mercado, desde o ensino técnico, incentivado por “pesquisadores produtivos”, nos objetivos específicos do PIBITI e nas formas de concessão, principalmente, expressos no *site* do CNPq:

Em relação às instituições:

- incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação em atividades de desenvolvimento tecnológico e inovação.
- possibilitar maior interação entre atividades de desenvolvimento tecnológico e inovação desenvolvidas na graduação e na pós-graduação.

Em relação aos orientadores:

- **estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes do ensino técnico e superior em atividades de desenvolvimento tecnológico e inovação.**

Em relação aos bolsistas:

- proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa tecnológica, bem como estimular o desenvolvimento do pensar tecnológico e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa (BRASIL, CNPq, acesso em 2011, grifos nossos).

As bolsas de PIBITI são concedidas por quotas às:

- instituições de ensino e/ou pesquisa (públicas, privadas, confessionais e comunitárias);
- que atuam **na área tecnológica e de inovação;**
- que **mantêm comprovada interação com empresas e/ou com a comunidade;**
- cujos bolsistas devam participar de **projetos vinculados a empresas e/ou organizações** (BRASIL, CNPq, acesso em 2011, grifos nossos)

Tanto no PIBIC, quanto no PIBITI, destacamos a questão de “pesquisadores produtivos” envolverem os alunos de graduação nas atividades de pesquisa. O modelo da pós-graduação é levado também para a graduação, em que a produtividade dos professores passa a ser considerada no momento de concessão de bolsas de IC aos alunos.

O CNPq pode ser considerado agente indutor de pesquisas, a partir da aproximação entre universidade e mercado, por meio do financiamento de pesquisas de impacto. Os resultados podem ser aplicados ao setor produtivo e, desta forma, a prática nas universidades públicas, inclusive, vem se tornando utilitarista, imediatista e pragmática, em oposição à formação crítica e humana na construção da cultura universitária.

2.3 A dimensão política das práticas universitárias e o movimento estudantil: a contestação e a adaptação históricas

Esta parte do capítulo tem como objetivo definir o que pode ser considerado movimento estudantil, tendo como uma das características principais a atuação política dentro e/ou fora da universidade. Por meio das entrevistas realizadas com os estudantes de Engenharia Elétrica, é visível identificar que há um alargamento, no pensamento de alguns,

do que seja movimento estudantil, considerando, muitas vezes, entidades estudantis recreativas ou de vendas de projetos, voltadas a adquirir experiência no mercado de trabalho, como Bateria Universitária, Atlética ou Empresa Jr., como parte do movimento estudantil.

Embora compreendamos que a luta contra a lógica neoliberal e, também, a favor da universidade pública, democrática e comprometida com a sociedade, deve ser realizada por todos, incluindo aqui os alunos da própria universidade, de acordo com Freire (2008), nota-se um esvaziamento do movimento estudantil desde o final do século XX no Brasil. Em contexto mais amplo, segundo Freire (2008), os movimentos estudantis estiveram mais ativos na década de 1960, acompanhando diversos movimentos sociais ao redor do mundo, contestando guerras, a sociedade de consumo e o autoritarismo. De acordo com Albuquerque (1977), na América Latina, os confrontos desse período foram motivados por questões educacionais e, também, devido às ditaduras militares. Mostra a história que o movimento estudantil brasileiro já foi bastante expressivo nas lutas em defesa de seus ideais de educação e, também, políticos. A União Nacional dos Estudantes (UNE) já foi centro das mobilizações estudantis, coordenou e dirigiu o movimento estudantil em âmbito nacional - ela nasce em 1937. Após importantes feitos na história educacional e política brasileira, com ideologia de esquerda, a UNE é desarticulada e colocada na ilegalidade pelo governo, após o golpe militar de 1964. Nas palavras de Sanfelice (2008, p.17):

A UNE, durante os anos de sua existência, assumiu diferentes posições em face dos momentos conjunturais da história do Brasil, e, em alguns momentos de sua própria história, teve relevante papel de liderança no movimento estudantil como um todo.

Em 1968, o movimento estudantil começa a se mobilizar novamente. Os estudantes não queriam interferência dos Estados Unidos na educação brasileira e, por isso, fizeram inúmeros protestos. Freire (2008, p. 138) aponta que:

Além da exigência de retorno a democracia, os estudantes passaram a se opor à política educacional do governo, que havia realizado um acordo de cooperação com o governo norte-americano, conhecido como acordo MEC-USAID (siglas que representam o Ministério da Educação e Cultura brasileiro em Associação com o Programa Norte-Americano de Assistência aos países pobres).

Nos anos de 1960, esteve no auge o movimento da contracultura, que se fortaleceu reativo à sociedade autoritária e conservadora. Uma das formas mais marcantes de manifestação foi o movimento artístico de cultura marginal, por meio de poesias,

principalmente. Nesta década, o movimento *hippie* foi importante também, realizando a crítica ao consumismo e ao conservadorismo social. Não foram movimentos apenas de estudantes, mas teve como protagonistas os jovens (CARMO, 2003).

Nos anos 1970, surgiu o movimento *punk*, que não contestava, mas negava a sociedade. Manifestava-se por meio da estética, das roupas, do comportamento, dos símbolos mórbidos, procurando demonstrar seu descontentamento com o mundo (MESQUITA, 2006).

Ainda na década de 1970, com a hegemonia dos militares, os anos iniciais “foram marcados pela euforia econômica, acompanhada de repressão política e censura” (CARMO, 2003, p. 12). Época do “milagre brasileiro”, de ufanismo. Quanto à repressão, aqueles que tinham vivido os anos de 1960, estavam em silêncio, desencantados. Para estes, era um período “de medo e de frustração”, conhecido como anos da “ressaca” (CARMO, 2003, p. 115). Ainda se vivia os resquícios do movimento *hippie*.

Em 1977, o movimento estudantil, junto ao movimento dos operários, volta a se organizar. O retorno do movimento foi motivado pelo desgaste do regime militar, pelo fracasso da política econômica, pelos casos de corrupção que nem a censura conseguiu mais esconder. Tiveram várias passeatas e, diferentemente, do que aconteceu no ano de 1968, alcançaram sucesso: viram “brotar a anistia, o novo sindicalismo, o movimento das mulheres e o do custo de vida. [...] eclodiram as oposições sindicais assumindo o poder de tradicionais e fortes sindicatos, o que culminou nas greves do ABC paulista” (CARMO, 2003, p. 164).

O movimento estudantil, na década de 1980, ainda foi forte e abarcava muitas reivindicações político-sociais como, por exemplo, o movimento das “Diretas já!” (pela volta das eleições diretas para presidentes do Brasil), que teve significativa participação dos estudantes. A luta pela democracia era comum entre os movimentos sociais da época. Nestas décadas, também, a religião esteve ao lado dos movimentos sociais, lutando pela democratização do país, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nos anos 1990, essas comunidades se posicionaram de forma diferente, “tendo perdido muito do espírito de mudança”. As causas para tal mudança são desde a ordem interna, passando pelas relações entre as bases, as lideranças e, por fim, as assessorias em contexto neoliberal, “onde a fragmentação das experiências passa a guiar as relações sociais”. (FREIRE, 2008, p. 139)

No artigo de Puls (2008), da *Folha de São Paulo*, Renato Cancian, historiador, declara que a questão de, no final dos anos 1970, o movimento estudantil ter como líderes militantes das organizações de esquerda, que priorizavam as manifestações políticas em detrimento das questões educacionais, fez com que o movimento estudantil

sofresse “uma inflexão”. O autor entende que isso ainda reflete nos dias atuais, onde muitos estudantes permanecem distantes do movimento estudantil. Mas reconhece a importância da militância em defesa da democracia, na época.

Na década de 1990, torna-se clara a influência neoliberal, mesmo que observando um ponto apenas, tal como o alto número de demissões, devido aos impactos das transformações econômicas e as desregulações no mercado de trabalho. Esse fato fará também com que haja desmobilizações sindicais, movimento expressivo nas décadas anteriores, assim como o movimento estudantil.

Em 1992, a UNE e a União dos Estudantes Secundaristas reaparecem. Surgem os “Caras Pintadas”, contra a corrupção do governo, que terminou com o *impeachment* do primeiro presidente eleito pelo voto popular, Fernando Collor. Freire (2008) aponta que após a saída do Collor da presidência, o movimento estudantil não mais se articulava a manifestações políticas de grandes lutas nacionais e que, no século XXI, ainda não tiveram manifestações estudantis significativas. E mesmo essa movimentação dos estudantes em 1992 estivera muito atrelada à mídia que apoiava tal movimento.

Para se ter noção da diferente participação, em números de estudantes nas mobilizações, Freire (2008, p. 141) relata:

É importante percebermos que em 1968, o Brasil tinha quase 300 mil alunos no ensino superior, mas o movimento estudantil promovia manifestações do porte da passeata dos Cem Mil, no Rio. Em 2008, o país tem quase 5 milhões de universitários, mas os protestos de rua praticamente desapareceram.

Nos anos de 1980, no Brasil, verifica-se outro movimento importante a ser destacado: aumento do número de organizações não-governamentais (ONGs), que implicará em mudanças de características dos movimentos sociais. De acordo com Acioli (2008, p. 11-12),

[...] é na década de 1980 que estas organizações aumentam consideravelmente em número, mas sua atuação se encontra ainda ligada principalmente à parceria e assistência aos movimentos sociais. [...] No final da década de 1980, início da década de 1990, houve um crescimento tanto em número quanto em importância das chamadas organizações não-governamentais, devido principalmente ao avanço das políticas neoliberais, através das quais elas foram colocadas em evidência.

Ainda de acordo com a autora, como as ONGs se propõem resolver demandas sociais, há como resultado desmobilização da população, que tem suas questões

atendidas, “mesmo que de forma precária e fragmentada”. E, então, o Estado deixa de ser alvo de cobranças e reivindicações populares (ACIOLI, 2008, p. 11).

Coutinho (2004) considera que as ONGs cresciam na medida em que os movimentos sociais perdiam sua força de mobilizações e ainda adotavam uma política de parcerias com o poder público (sabe-se que muitas ONGs estão na folha de pagamento dos seus governos). A autora concorda que as ONGs desmobilizam movimentos sociais reivindicatórios e que “geram um mundo político onde a aparência da solidariedade e da ação social disfarça a conformidade conservadora com a estrutura de poder internacional e nacional” (COUTINHO, 2004, p. 59).

Acerca deste tema:

[...] as formas de mobilização também se alteraram, o que podemos observar é que **se perde de vista a construção de uma consciência crítica, da organização de protestos nas ruas, como se teve com as manifestações contra o regime militar** no Brasil. Mobilizar passou a ser sinônimo de arregimentar e organizar a população para participar de programas e projetos sociais. **O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais** (ACIOLI, 2008, p. 13, grifos nossos).

Para Singer (2005), a privatização de grande parte da assistência social, com o advento das ONGs, fizeram com que muitos jovens, movidos por sentimentos de solidariedade, além de poucas oportunidades de boas remunerações, engajassem-se no voluntariado social. Essas pessoas, no geral, estão dispostas a enfrentar mais dificuldades ainda, em relação a condições sociais. De acordo com o autor, a juventude deseja mudar o mundo, muito mais pela ação direta do que pela militância política.

É claro que o momento histórico que se vive hoje é outro. E que as manifestações nos anos 1960 foram frutos daquela época. Por pensar nas características e valores da nossa época, a vivência que se tem na universidade, a cultura que nela se encontra, é que torna instigante investigarmos se a lógica do produtivismo, que tanto tem disseminado a competitividade e o individualismo na universidade, acaba por influenciar os estudantes no que concerne às mobilizações para conquistas comuns.

As transformações sofridas pela universidade pública no Brasil e em outros países da América Latina seguem o receituário de documentos dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, assim como por meio da cartilha do Consenso de Washington. Então, Marques e Pinto (2010, p. 43) denunciam:

[...] as políticas neoliberais hegemônicas, ao negarem a atuação estatal e os investimentos públicos na esfera pública, provocam profundas alterações nas instituições públicas que, com restrições orçamentárias, diferentes vínculos empregatícios, escassez de recursos, provocam agravos na saúde do trabalhador, insatisfação no ambiente organizacional e, por conseguinte, prestação de serviços públicos de baixa qualidade, o que afeta a população trabalhadora usuária de tais serviços.

É preciso entender os “custos sociais dos ajustes neoliberais e seus impactos na educação pública” para compreendermos a perda da força do movimento estudantil diante do cenário nacional. Porém, acredita-se que o movimento dos estudantes não se finda, mas que vem se rearticulando em alguns momentos, como por exemplo, em 2007, quando, em âmbito local, estudantes da Universidade de São Paulo (USP) ocuparam a reitoria da universidade, protestando contra os decretos do governador de São Paulo, José Serra. Em 2008, acontece na Universidade de Brasília (UnB) o escândalo de corrupção, que envolvia a Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (Finatec) e o reitor da instituição na ocasião, Timothy Mulholand. Os estudantes ocuparam a reitoria, exigindo a renúncia do reitor. Tanto o reitor como o vice-reitor, Mamiya, e outros membros da administração renunciaram aos cargos (FREIRE, 2008, p. 143-144).

Marques e Pinto (2010, p. 42) vão refletir sobre isso, afirmando que:

por meio de um discurso usurpador das bandeiras de luta dos movimentos sociais e ressignificado, usado competentemente pelo poder instituído, instaura-se um duro cenário de contrarreforma do ensino superior. Diante deste cenário, repensar a universidade brasileira tem sido preocupação permanente dos movimentos sociais e, principalmente, dos movimentos internos, sindicais, dos servidores das universidades (docentes e técnico-administrativos) e do movimento estudantil.

Em 2011 e no início de 2012, temos visto embates entre o movimento estudantil e a Reitoria da USP. Houve a situação pontual em que três estudantes foram abordados pela polícia, dentro do *campus* universitário porque estavam fazendo uso da maconha. E este fato fez com que alguns estudantes decidissem em assembleias, de organização questionável, segundo a mídia, que cobriu estas mobilizações, a ocuparem prédios da universidade. De acordo com os estudantes, eles reivindicam a retirada da polícia de dentro da universidade, alegando que esta não esteja preparada para lidar com o ambiente universitário e que, acima de tudo, foi uma decisão anti-democrática, tomada pela reitoria, que argumenta ser esta medida legal para coibir assaltos, estupros e homicídios dentro do *Icampus* (Prado, 2011).

De acordo com professores da própria universidade, como Marilena Chauí e Vladimir Pinheiro Safatle, em vídeos postados na internet (2009e 2011), as discussões deveriam ser mais aprofundadas entre a comunidade acadêmica e a sociedade, a respeito da anti-democracia da Universidade de São Paulo – USP, sob o governo do PSDB há mais de 16 anos no governo do Estado, que vem, aos poucos e cada vez mais, limitando os espaços de discussões e de participação de alunos, professores e funcionários. A própria indicação do reitor é um sinal desta não democracia presente na universidade: apesar de ter ficado em segundo lugar na consulta realizada à comunidade acadêmica, o Prof. João Grandino Rodas foi nomeado pelo então governador José Serra ao cargo de Reitor. Além disso, tem-se diminuído o número de participantes de todos os conselhos universitários na USP e não se tem mais fóruns de discussões de assuntos importantes a serem tratados na universidade que dizem respeito ao seu próprio funcionamento e de interesses da sociedade. E pela data do vídeo em que Marilena Chauí discute este assunto com estudantes, 2009 isso já vem sendo assunto de pauta há, pelo menos, três anos. Então, sabe-se que, em meio a contradições, há movimentos de resistência dentro da própria universidade que, nesta confusa identidade do movimento estudantil atual, com forte partidarização deste movimento, vista como negativa por grande parte dos estudantes e pela sociedade, induzida pela mídia, também podem ter como participantes estudantes motivados por demandas imediatas, sem ir ao cerne do maior problema enfrentado pelas universidades públicas atualmente.

Para Mesquita (2006), a participação juvenil tem mudado a sua forma de expressão social, antes, até os anos 1960, bastante voltada para a participação e para a política, tem sido transportada para outras áreas como a cultura e a sociabilidade entre os jovens. “Os movimentos juvenis clássicos – entre eles o movimento estudantil – tem tido pouca atração entre os jovens”. A capacidade de mobilização diminuída do movimento estudantil se deve, segundo o autor, a “forte institucionalização desses movimentos e uma certa colonização dos seus partidos em seu interior” (MESQUITA, 2006, p. 20). Porém, o movimento ainda existe em certa medida, especialmente sendo resgatado em contextos específicos como os apontados anteriormente.

Não se pode descartar, segundo Mesquita (2006), que houve mudanças sociais e econômicas na universidade, no perfil de educação superior do país, não apenas no perfil dos estudantes. As transformações ocorridas na universidade têm como uma das suas características o enfraquecimento de sua força política. Com isso, muitos estudantes passam a compreender a universidade apenas como um espaço para sua formação profissional,

percebida, portanto, de maneira instrumentalizada. O autor ainda destaca que é preciso considerar a pluralidade do movimento estudantil atual, manifestando-se através de vários grupos, com enfoques e propósitos diferentes, como questões de gênero, discriminação racial, ecologia, problemas da periferia, culturais, além de políticos do movimento estudantil clássico (MESQUITA, 2006; IULIANELLI, 2003).

Grosso (2006) chama a atenção para o fato de que na educação atingida pelos preceitos neoliberais, o importante é o gerencial, a gestão, o administrativo. O autor acrescenta que tanto o indivíduo quanto a escola são tratados como “unidades maximizadoras de interesses materiais, guiadas por métodos administrativos típicos de uma empresa capitalista privada”. Então, a autonomia do indivíduo e da coletividade acaba sendo sacrificada “em prol de métodos racional-instrumentais de gerenciamento”, e outras estratégias que se impõem à instituição educacional ou mesmo ao indivíduo (GROSSO, 2006, p. 114).

Diante do exposto até o momento, podemos pensar que a ideologia do neoliberalismo presente nas universidades traz a ela transformações em sua identidade, assim como na identidade de servidores técnico-administrativos e docentes e alunos de graduação e de pós-graduação. Ao mesmo tempo, os sujeitos são ativos e modificam o seu ambiente, as condições objetivas, por meio de seu trabalho. Podem receber as novas regras de forma passiva ou atuando na contramão dessas reformas. Sabemos que na universidade, encontra-se, além das pessoas que incorporaram os valores neoliberais e que os apóiam, exibindo seus inúmeros artigos publicados e vivendo a competição e o individualismo em seu cotidiano, pessoas preocupadas com o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade, atuando em projetos contra-hegemônicos e, ainda, professores e estudantes que percebem e sentem as mudanças advindas da Reforma do Estado e, conseqüentemente, da universidade, ou seja, notam que estão em meio a competição, a pressão de publicações ou a ter um coeficiente de rendimento mais alto que o dos colegas, fazem a crítica a tudo isso, porém, para conseguir alcançar seus objetivos, submetem-se também a muitas das regras. Assim, quando iniciamos a pesquisa, não esperávamos encontrar somente alunos de graduação preocupados com o seu currículo *lattes*, já inseridos na lógica do produtivismo acadêmico e deixando de lado, ou esquecendo-se de olhar, para a estrutura e política educacional que afeta diretamente a educação no geral e a sua formação. Mas, também, alunos que procuram entender os reflexos das medidas governamentais no interior da universidade e se mobilizar contra a ideologia dominante, participando de Centros e Diretórios Acadêmicos, assembleias ou outras reuniões que sejam

espaços de discussões e de articulação de atos e mobilizações; e ainda aqueles que mesmo observando o meio competitivo onde estão inseridos e fazendo a crítica, adaptam-se para conseguir realizar sonhos, de se formar, ou de realizar determinada atividade extracurricular na universidade.

3 - As contradições sócio-institucionais expressas nas práticas dos alunos da FEEC- Unicamp

3.1 - A FEEC e a Iniciação Científica (IC)

A Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação - FEEC, atualmente, é constituída por dois cursos de graduação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, e pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e de Computação – mestrado e doutorado. A FEEC é uma das faculdades que nasceram do desmembramento da Faculdade de Engenharia de Campinas - FEC, existente desde a fundação da Unicamp, em três faculdades, sendo as outras duas faculdades desmembradas naquele momento: a Faculdade de Engenharia Mecânica - FEM - e a Faculdade de Engenharia Química - FEQ. Em 1986, o Departamento de Engenharia Elétrica, até o momento, passa a ser a Faculdade de Engenharia Elétrica - FEE - e, em 1996, depois de alguns anos já com o curso de Engenharia de Computação, passa a ser denominada Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação - FEEC, que permanece até hoje.

O curso de graduação em Engenharia Elétrica conta, atualmente, com 580 alunos, sendo 384 do período integral e 196 do período noturno. A cada ano, têm sido abertas no vestibular 70 vagas no período integral e 30 no período noturno. Para integralização do curso, é sugerido que sejam divididas as disciplinas e demais atividades obrigatórias entre 10 semestres no período integral e 14 semestres no período noturno. Somente o tempo de integralização difere de um período para outro, porém, os cursos são iguais.

No ano de 2011, a Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp recebeu 1388 inscrições junto ao Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica, englobando o PIBIC/CNPq e as bolsas Pesquisa de Serviço de Apoio ao Estudante – SAE – estas são bolsas de iniciação científica financiadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp, com o objetivo de incentivar participantes de graduação a participarem de atividades de iniciação científica. Ao receber a bolsa, o aluno, assim como o orientador, se comprometem em seguir as regras estabelecidas pelo CNPq e pelo PIBIC-Unicamp (Unicamp, *site* do SAE, acesso em 2011). As inscrições, divididas entre as áreas do projeto, podem ser visualizadas na Tabela 3, retirada do *site* da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unicamp:

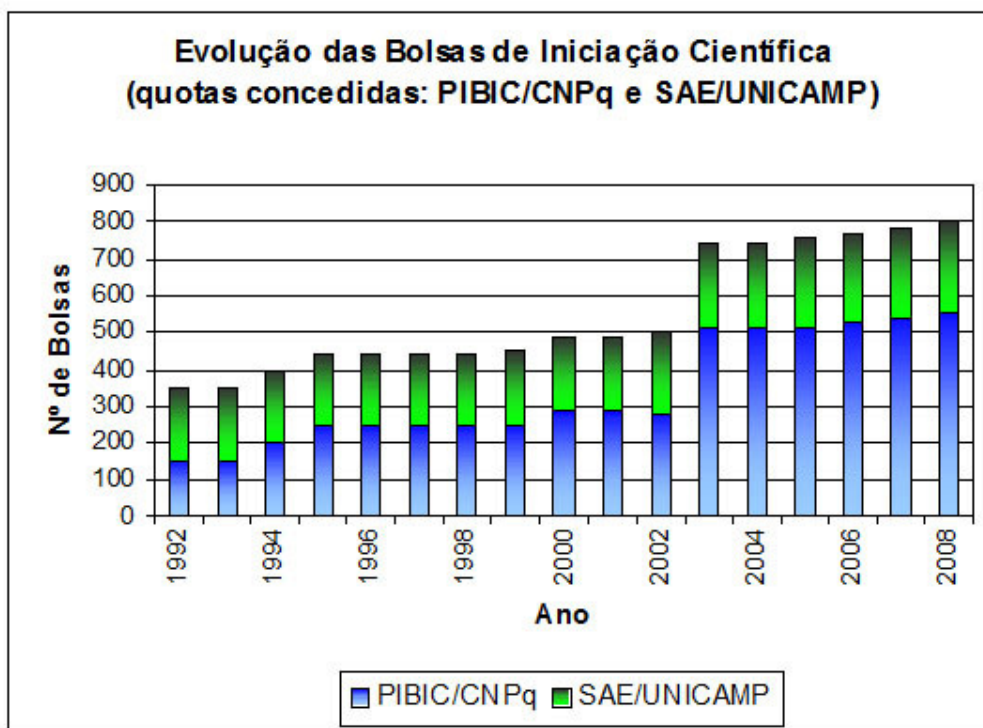
Tabela 3: Número de estudantes inscritos em 2011 para bolsa de IC na Unicamp

Área do projeto	Inscritos em 2011 para Bolsa de IC
Artes	75
Biomédicas	437
Exatas	215
Humanas	262
Tecnológicas	399
Total	1388

Fonte: retirado do *site* do PIBIC-Unicamp. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/estatisticasPibic.php>>. Acesso em: 06 out. 2011.

A evolução de distribuição de bolsas, divididas entre bolsas PIBIC/CNPq e bolsas SAE, pode ser visualizada no Gráfico 6:

Gráfico 6: Evolução das bolsas de IC (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp)

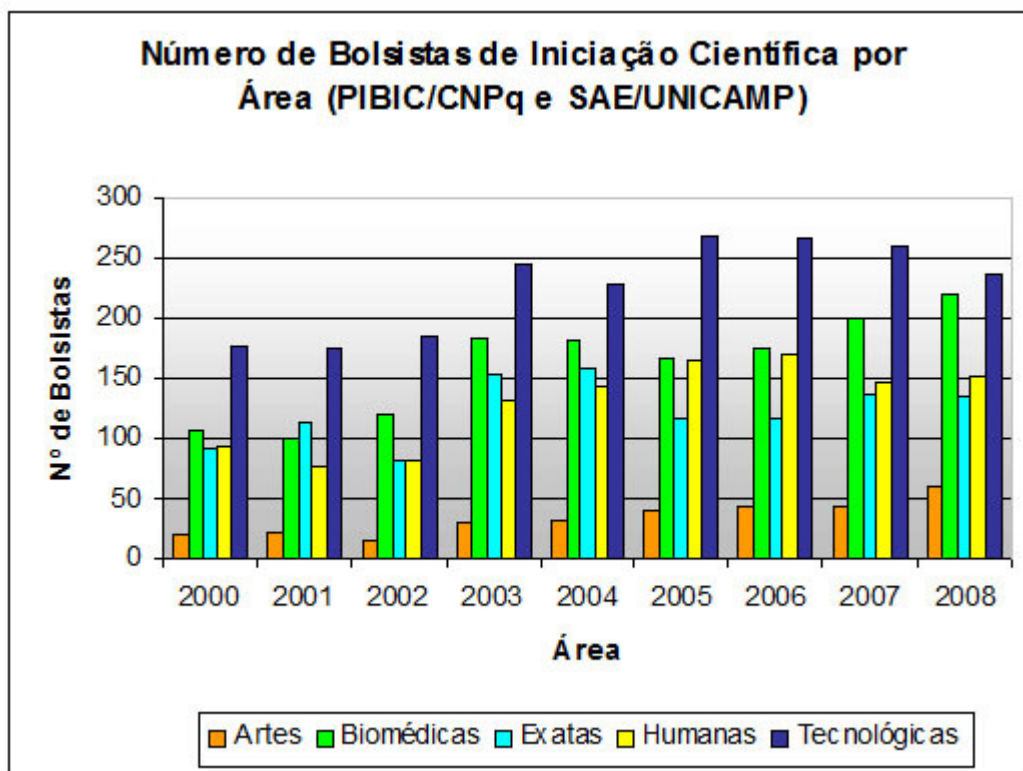


Fonte: retirado do *site* do PIBIC-Unicamp. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/estatisticasPibic.php>>. Acesso em: 06 out. 2011.

Nota-se, por meio do Gráfico 6, que os números de bolsas aumentaram significativamente a partir de 2003, e comparando ao ano de 1998, quase dobrou o número de bolsas em 2008, 10 anos depois.

O Gráfico 7 mostra a evolução do número de bolsistas por área (artes, biomédicas, exatas, humanas e tecnológicas), de 2000 a 2008.

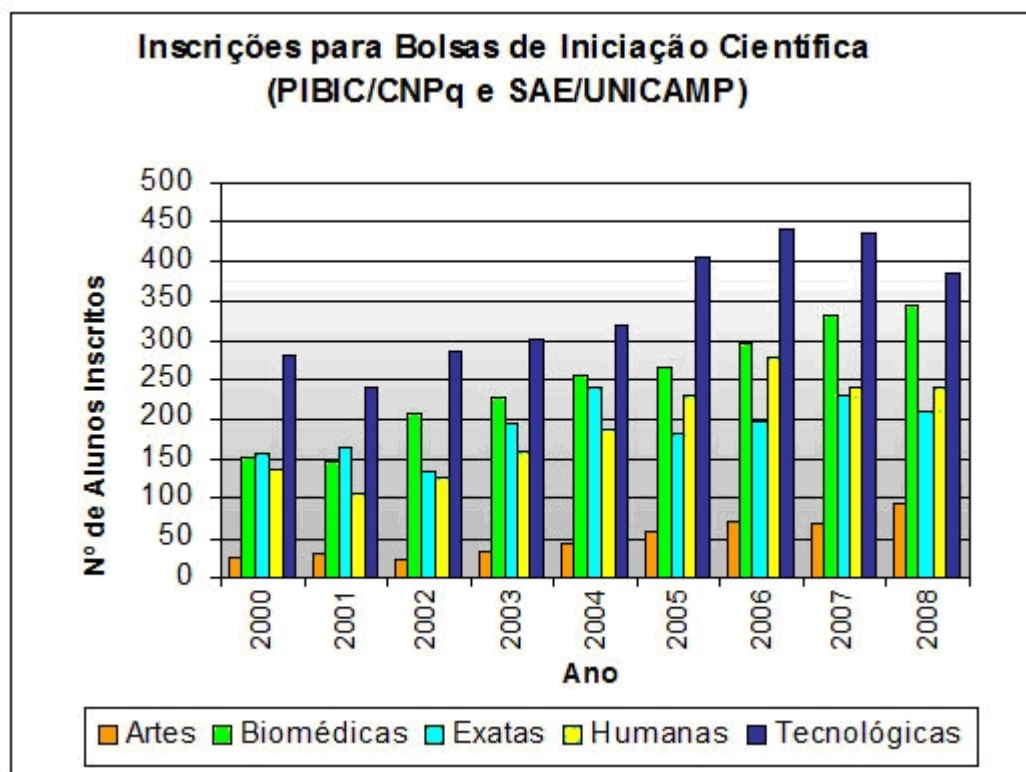
Gráfico 7: Número de bolsistas de IC por área (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp)



Fonte: retirado do site do PIBIC-Unicamp. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/estatisticasPibic.php>>. Acesso em: 06 out. 2011.

Há uma tendência a serem oferecidas mais bolsas na área de tecnológicas, onde se encontram todas as Engenharias, inclusive a Engenharia Elétrica, seguida pela área de biomédicas, talvez, devido à indução dos temas de pesquisa pelo próprio CNPq. Também devemos considerar que estas são as áreas que mais inscreveram projetos de iniciação científica no mesmo período, talvez, também pela indução dos temas de pesquisa, mais valorizados e incentivados pelo CNPq, como podemos verificar no próximo gráfico.

Gráfico 8: Inscrições para bolsas de IC (PIBIC/CNPq e SAE/Unicamp)⁷



Fonte: retirado do site do PIBIC-Unicamp. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/estatisticasPibic.php>>. Acesso em: 06 out. 2011.

No Gráfico 8, também é possível observar que há uma tendência de queda no número de solicitações de bolsas de iniciação científica na área de tecnológicas e um crescimento na área de biomédicas e, sabemos, por meio da Tabela 3 que, em 2011, a maior solicitação de bolsas foi pela área de biomédicas.

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica foi criado em 1972 e, hoje, conta com 464 alunos, sendo 231 mestrandos e 233 doutorandos. O Programa contou com nota 7, nota máxima, na avaliação CAPES, no último triênio.

Apesar de inicialmente supormos que os alunos da Pós-graduação seriam, em sua maioria, egressos do próprio curso de Engenharia Elétrica, da FFEC, Unicamp, os números demonstraram que a maioria dos ingressantes na Pós-graduação *stricto sensu* eram egressos de outras universidades. A seguir, os dados retirados do site da Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e da Plataforma *Lattes*, no site do CNPq: de 67 ingressantes no 2º semestre de 2011, no mestrado, 6 vieram do curso de graduação de Engenharia Elétrica da

⁷ Este gráfico foi retirado do site do PIBIC-Unicamp, porém foram modificadas as cores referentes às áreas de Biomédicas, Exatas e Humanas, para que ficassem iguais as do Gráfico 7.

própria Unicamp; 5 vieram de outros cursos da área de exatas da Unicamp; 1 já havia feito uma especialização na FEEC; 36 vieram de outras universidades, de diversos estados; e 19 não tiveram sua origem identificada. De 48 ingressantes do doutorado, no 2º semestre de 2011 também, 3 apenas fizeram o curso de graduação em Engenharia Elétrica e do mestrado na FEEC; 18 fizeram graduação em outras universidades e mestrado na FEEC; 6 não fizeram nem graduação, nem mestrado na Unicamp; 2 fizeram graduação em outras universidades e mestrado na Unicamp, mas não na FEEC; 2 fizeram outros cursos na Unicamp e mestrado na FEEC; 5 fizeram graduação em outras universidades e não foi identificado onde fizeram o mestrado (e se fizeram); 1 fez Engenharia Elétrica na Unicamp, mas não foi identificado o local do mestrado; e 11 ingressantes não tiveram sua origem identificada, graduação e mestrado.

Portanto, nota-se que a maioria dos egressos do curso de Engenharia Elétrica da Unicamp, não investe em continuar sua formação em pós-graduação *stricto sensu*, pelo menos, não na mesma Faculdade em que concluiu a graduação. Isso pode demonstrar que, mesmo que alguns professores incentivem seus alunos a ingressarem direto na pós, especialmente aqueles que já fizeram iniciação científica com bolsa e, por isso, carregam certa experiência científico-acadêmica, não têm conseguido resultados nesse sentido, o que não significa que os alunos que têm ingressado na pós não sigam todas as diretrizes recomendadas pela CAPES e/ou outros órgãos de fomento, fazendo com que a produção seja sempre mais importante em números de publicações do que em qualidade, resultados muito mais voltados para o interesse do mercado e não para a sociedade, em tempo de formação mínimo. Portanto, nota-se que, no curso de Engenharia Elétrica da Unicamp, ao contrário do que espera os órgãos de fomento, e de acordo com a RN-025/2005 do CNPq, que tinha como um dos objetivos da bolsa de iniciação científica “contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação”, os alunos de iniciação científica não tem ingressado, em sua maioria no mestrado. Esta resolução de 2005 foi revogada pela RN-017/2006, que estabelece normas gerais e específicas para todas as modalidades de bolsas por quotas no país, incluindo o PIBIC, porém mantém o teor da resolução anterior.

3.2 Aspectos das trajetórias de vida dos entrevistados e sínteses das entrevistas

Nas entrevistas com os estudantes levantamos alguns dados sobre suas trajetórias de vida que nos auxiliaram a compreender as representações que eles tinham da universidade pública, CR e IC, assim como do ME, CA, DCE e das demais entidades estudantis (Empresa Júnior, MTE, Trote da Cidadania, Solidare). Apresentaremos uma breve síntese das histórias de vida (basicamente dados sobre família e escolarização) e de alguns dados relevantes das entrevistas, de modo a traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa e possibilitar, ao leitor, a familiarização com cada um deles, e, conseqüentemente, facilitar a identificação de cada caso particular quando da análise conjunta de todos, conforme as categorias que elaboramos - o que faremos nos itens seguintes a este, com foco em oito dos treze entrevistados.

Analisamos as treze entrevistas realizadas. Destas, oito foram analisadas com mais ênfase, pois se apresentavam mais interessantes devido à desenvoltura dos estudantes nas entrevistas, ou ainda, por opiniões e relatos bastante expressivos considerando o nosso objeto e problema de pesquisa. Os estudantes foram identificados com os seguintes nomes fictícios: Gabriel, Matheus, Letícia, Victor, Mariana, Leonardo, Felipe e Enzo. As demais entrevistas, além de serem sintetizadas neste item, pois contribuíram para a definição e análise das categorias identificadas no trabalho, foram analisadas, porém com menos ênfase, no próximo item. Os estudantes destas outras cinco entrevistas foram identificados como Bruno, Heitor, Patrícia, Rodrigo e Marcílio.

Gabriel

Gabriel ingressou na universidade em 2007, no período integral, e cursava o 5º ano na data da entrevista.

Ele sempre estudou em escola particular (bilíngüe), e paralelamente à sua escolarização formal cursou teatro, aprendeu a tocar piano e a jogar xadrez. Referiu ter tido apoio dos tios e primos para custear cursinho pré-vestibular e se manter na universidade. Os pais, que estudaram até o Ensino Fundamental, enfrentavam dificuldades financeiras. Relatou que sentiu dificuldade em relação a fazer a mãe compreender a importância que ele dava em fazer cursinho pré-vestibular e entrar em uma universidade pública. Segundo ele, para a mãe, era “desperdício de dinheiro e tempo”. Tem um irmão, mais velho, formado em Administração de Empresas.

Apontou que o curso de Engenharia Elétrica possibilitaria a inserção na área acadêmica (pesquisa) e o trabalho em empresas. Fez IC por interesse financeiro, no 2º ano do

curso, em outra faculdade da universidade, tendo obtido bolsa PIBIC/CNPq. Apontou o CR como fundamental para se obter bolsa de IC. Disse ser a IC um “atrativo” para o “mercado de trabalho”. Manifestou o desejo de fazer intercâmbio, mas a sua família, e, mais particularmente, o seu tio, que lhe ajudou a obter uma vaga de estagiário em uma empresa, tinha a expectativa de que ele fosse efetivado nesta empresa, o que nos pareceu algo que pesava nas decisões a ser tomadas pelo estudante.

Disse observar que as pesquisas, na área de Engenharia, são realizadas de acordo com o que “dá dinheiro” e, então, explica que se trata de “pesquisas aplicadas”. Acrescentou que as pesquisas financiadas e mais valorizadas na universidade, na sua área, são as que têm um retorno financeiro, “valor de mercado”, e exemplificou falando a respeito de pesquisas sobre o desenvolvimento da “TV digital”.

Interessou-se em ser membro do CABS, motivado por festas, mas foi desencorajado por outros estudantes que o orientaram sobre as atividades do CA. Não participou do ME, somente de uma assembléia. Em relação ao CABS, expressou opinião de que seria “bastante político”, ou ainda, “um CA de verdade”, mas pouco sabia sobre o ME e influências partidárias nele existentes. Considerou serem os alunos de seu curso “despolitizados”, com objetivo de certificação apenas, e colocou-se entre estes.

Participou do grupo que organiza o Trote da Cidadania, que tem como foco o “consumo consciente de recursos” e a promoção de um trote aos calouros, de forma não violenta.

Matheus

Ingressou na universidade em 2006, no período noturno e estava no 6º ano na data da entrevista.

Sua escolarização foi em escolas particulares, e no Ensino Médio foi aluno do COTUCA, cujas vagas são disputadas, tendo feito concomitantemente Ensino Médio e Ensino Técnico. Valoriza a educação, referiu ter sido estudioso e considerou que os pais sempre lhe estimularam em relação aos estudos.

Em relação à formação na Unicamp, considerou que ela propiciaria “formação de técnicos para trabalhar na sociedade” e “pesquisadores para facilitar a solução de problemas cotidianos”, sem, porém, se aprofundar em relação a este tema.

Envolveu-se com IC no 4º ano em um renomado Laboratório, teve bolsa CNPq/PIBIC, gostou de trabalhar com pesquisa e, após a IC, continuou como estagiário do

Laboratório que o acolheu, sendo seu orientador sem vínculo com a Unicamp. Disse que sentiu pressão por resultados durante a IC e considerou haver pressão por publicação “a qualquer custo”, opinando que esta estaria relacionada ao obter ou não financiamento para pesquisas. Criticou a avaliação ser quantitativa e não qualitativa.

Considerou que alunos preocupam-se demasiadamente com o CR, e que isto seria estimulado pela instituição, ou ainda, que o CR alto daria prioridade para matricular-se nas disciplinas, conseguir bolsas de IC e intercâmbio.

Participou do CA e foi representante discente na Congregação. Participou de duas gestões do CABS. Apontou certa despolitização nos últimos anos e considerou ser o CA “ativo” no sentido de “organização de festas”, “cursos de idiomas” e “venda de materiais e livros” de Engenharia. Criticou o desinteresse dos alunos pela política e considerou que os alunos estão mais interessados na “certificação”, no “pegar o diploma” e atuar no “mercado de trabalho”, referindo-se ao “individualismo dos jovens” de modo geral, “no mundo todo”. Contou que o CA promovia reuniões denominadas “CABScoito”, na qual se oferecia comida para tentar atrair os alunos. O artifício, no entanto, não foi eficaz. As assembléias também envolviam pouca participação dos alunos. Para ele, o CABS teria a característica de não priorizar “discussões políticas” e por “acumular dinheiro” sem ter um propósito ou planejamento de como utilizá-lo. Como representante discente da Congregação, disse ter se decepcionado com a forma como são realizadas as discussões, qualificando-as como “burocráticas” e “fechadas”. Já em relação ao DCE, que considerou realizar discussões políticas, usou o adjetivo “partidário”, argumentando que não se atentaria para as demandas específicas dos estudantes da universidade. Considerou que o “partidarismo” pode afastar os estudantes das discussões, ainda que, de modo geral, o que prevaleça seja mesmo, em sua opinião, o “desinteresse dos alunos”, além do “individualismo”, como já mencionado. Considerou que o CABS e o DCE “não trabalham pelas mesmas idéias”. Considerou haver atividades extracurriculares interessantes e, apesar das críticas às avaliações quantitativas e à excessiva valorização do CR, lamentou que a participação nas atividades extracurriculares não pudessem ser contabilizadas no CR.

Pretende fazer mestrado e doutorado e continuar a trabalhar com pesquisa, ainda que seu pai seja de opinião que seria melhor seguir carreira em uma empresa e ter um “emprego mais certo”.

Letícia

A estudante ingressou na universidade em 2006, no período integral, e estava no 6º ano na data da entrevista.

Ela estudou o Ensino Fundamental e um ano do Ensino Médio em escola pública. Estudou apenas os 2º e 3º anos do Ensino Médio em escola particular. Foi quando seus irmãos (um irmão e uma irmã) já trabalhavam e sua mãe teve condições de pagar a escola. Foi criada apenas pela mãe, que se separou do pai quando ela ainda era pequena. Teve pouco contato com o pai. Ela representou sua mãe como “batalhadora”, pois veio do nordeste e trabalhou bastante para criar os três filhos sozinha.

Defendeu uma formação universitária que não seja voltada apenas para o mercado de trabalho, mas uma “formação mais ampla”, “mais humana”. Entende que os alunos, em suas organizações, conseguem tornar a formação “mais humana, menos de robôs”. Falou que o curso deveria focar em “recursos humanos”. Considerou que o conteúdo do curso de Engenharia Elétrica seria “desatualizado” e não prepararia o estudante para o “mercado de trabalho”, de “comercialização de tecnologia”.

Criticou o fato de os alunos competirem entre si. Considerou o CR motivo para “competição” e “mal estar” entre os estudantes. Disse que já foi estigmatizada por conta de CR baixo e considerou que isso afetou sua autoestima. Destacou o CR como forma de manter na universidade a “competitividade” e o “individualismo” existentes na sociedade como um todo.

A estudante realizou IC a partir do 5º ano do curso, em outro Instituto da universidade e teve bolsa financiada pela Funcamp. Disse que a IC vem sendo valorizada em processos seletivos em empresas, o que faria com que muitos alunos procurassem realizar a IC apenas para “constar no currículo”. Considerou que a avaliação da universidade é realizada muito mais pela quantidade das pesquisas que pela qualidade das mesmas. Apesar de sua bolsa ser financiada pela Funcamp e dela afirmar que não conhece muito bem o funcionamento das Fundações na universidade, criticou o fato delas “roubarem” o conhecimento produzido pela universidade.

Considerou que todas as entidades organizadas por estudantes fazem parte do movimento estudantil. Defendeu a idéia de que cada grupo deve se organizar em torno dos seus interesses, portanto, que as causas para organização estudantil não devem ficar concentradas em um CA ou DCE. Criticou a “partidarização” do DCE e considerou que os

membros da entidade brigam pelos “motivos errados”. Já a atuação do CABS foi elogiada pela estudante.

Participou da organização do Trote da Cidadania diversos anos, que tem como foco a sustentabilidade e a recepção dos calouros de forma não violenta. Considerou que aprendeu bastante sobre organização neste grupo, mas lamentou que as “empresas” não dão o mesmo valor para essa experiência como acontece com IC. Aborreceu-se com estudantes que entravam no grupo em busca de um “certificado de participação” apenas. Outra entidade da qual a estudante participou foi o MTE, cujo objetivo seria aproximar os estudantes das Engenharias do que acontece no mercado de trabalho. A respeito da Empresa Jr., apesar de ela não ter participado desta entidade, criticou o fato de muitos estudantes estarem lá apenas em busca de um certificado também, que pode ser valorizado no momento da “busca por um emprego”.

Relatou a expectativa de se formar no final de 2011, e gostaria de trabalhar em uma empresa pública, da área de energia, assim como continuar seu trabalho focado na sustentabilidade.

Victor

O estudante ingressou na universidade em 2007, no período integral, e estava no 5º ano no dia em que foi entrevistado.

A mãe e o pai são professores, de Ciências e Filosofia, respectivamente. Sempre estudou em escola particular e ingressou na universidade sem necessidade de fazer cursinho pré-vestibular. Disse ter escolhido Engenharia Elétrica pois gostava de Matemática e Física e queria fazer um curso aplicado. Contou que os pais nunca incentivaram os filhos (ele e a irmã) a serem professores, pois professor “trabalha muito e ganha pouco”. A irmã faz Medicina, também na Unicamp. Considerou que a opinião dos pais seria diferente se escolhessem a carreira de professores universitários. Disse que o pai incentiva que ele faça mestrado. Ele considerou a possibilidade de fazer mestrado ou estagiar em uma empresa que depois o efetive.

Quando o assunto tratado foi universidade pública, disse que a formação deve ser para o “trabalho em indústrias”, “empresa”, “empreendedorismo” e “pesquisa”. E considerou que a Engenharia Elétrica tem seu curso voltado para a “formação de pesquisadores”, mas que a maioria dos alunos prefere “trabalhar em indústrias” depois de formados.

O estudante fez IC no 4º ano do curso e considerou que começou “tarde”. A IC foi em um Centro de Tecnologia, com bolsa PIBIC/CNPq. Disse que já soube de empresas que, em seus processos seletivos, valorizaram candidatos que tinham feito IC durante a graduação. Considerou a IC interessante para contatos também, com pessoas da área, de outras empresas, o que lhe possibilitaria constituir o seu “*networking*”. Em sua opinião, todos os alunos que gostariam de fazer IC conseguem, mas nem sempre na área que gostariam. Já o intercâmbio, observou que muitos alunos gostariam de realizar, mas que muitos não conseguem.

Sobre o ME, o estudante considerou que os alunos de humanas participam mais de mobilizações. Disse que há a “influência de partidos políticos” no ME, o que não considera positivo. Para ele, o papel do CA é “apoiar os alunos” naquilo que eles precisam, como por exemplo, lutar por mais “vagas de intercâmbio”, “conversar com os professores” se as “provas” estiverem muito difíceis, e até mesmo “trocar o coordenador do curso”. Disse que nunca participou de reuniões do CABS.

O estudante disse que ele pensa mais em se engajar em atividades que melhorem a sua própria formação. Foi membro do MTE, que tem como objetivo relacionar os alunos das Engenharias com o que acontece no mercado de trabalho. Disse que a entidade organiza “palestras”, “visitas técnicas”, eventos para “resolução de *cases*” com “premiações”. Alegou que saiu do MTE para se dedicar mais ao curso de Engenharia Elétrica.

Mariana

Mariana ingressou na universidade em 2007, no período integral, estando no 5º ano do curso na data da entrevista.

A estudante veio da região centro-oeste, de uma cidade pequena. Sempre estudou em escolas particulares até a entrada na Unicamp. Coursou o 2º e o 3º anos do Ensino Médio em uma escola particular “mais forte”, na capital. Disse que a mãe sempre fez tudo por ela, para custear sua educação, mesmo tendo passado por muita “dificuldade financeira”. Escolheu a Unicamp por ser uma universidade de referência e por querer entrar em uma boa universidade para “retribuir o investimento” da mãe em sua educação. Em Campinas, teve muitas doenças, inclusive “depressão”, que disse ter curado graças a apoio de amigos.

A respeito da universidade pública, considerou que a formação deveria ser “técnica” e de “participação em outros projetos”, como de “extensão” ou em alguma “entidade estudantil”. Criticou o fato de muitos alunos fazerem a graduação apenas “para ter o

diploma”. Disse que “falta a participação” dos estudantes no ME e em outras entidades estudantis. Criticou o vestibular que, segundo ela, “separa classes sociais”.

Disse que não concorda com a avaliação dos alunos ser somente pelo CR, utilizado para seleção de intercâmbio, bolsas de IC e prioridade de matrícula em disciplinas. Não conhece muito sobre IC; apenas disse que tem “CR baixo” para disputar uma vaga.

Foi membro de três gestões do CABS, tendo se envolvido logo no segundo semestre de seu primeiro ano de curso. Considerou que deveria ser feito um “trabalho de base” com os alunos para que conhecessem e se interessassem mais por participar das entidades estudantis. Criticou a pouca participação e interesse dos alunos de Engenharia no ME. Disse que o CABS tem o papel de “organizar palestras” e “discussões”, promover “debates políticos” e também “organizar festas”. Lamentou que o CABS, atualmente, não promoveria mais discussões políticas. Disse que não entrou nesta última gestão do CABS por “divergências” em relação ao que seja “função do CABS”. Disse considerar a atual gestão “reacionária”, “contra o DCE a qualquer custo” e contrária também ao “movimento dos funcionários” na universidade. Segundo a estudante, o CABS não teria influência partidária, mas considerou seus membros de direita. Quando foi membro do CA, disse que tentaram aproximação dos alunos por meio de festas, MusiCABS, CineCABS e CABScoito.

A estudante criticou o “partidarismo” do DCE, acreditando que a postura partidária torna difícil a relação com todos os alunos. Considerou que o ME tem sido “oprimido” e “reprimido” na universidade, que há muitos “policiais” no Campus e muitas “câmeras”, “controlando tudo” o que os “alunos do ME” fazem.

Leonardo

Ele ingressou na universidade em 2008, no período integral e, portanto, estava no 4º ano na data da entrevista.

A mãe é biomédica e o pai, administrador de empresas. Disse que os pais sempre foram “bons alunos” e que “cobram” dele e do irmão que sejam também. A expectativa do pai é que ele e o irmão consigam se sustentar sem precisar recorrer a ele. Disse que o pai não o apoiou quando pensou em fazer Física. Sempre estudou em escolas particulares e teve uma rica formação paralelamente à escolarização: aprendeu espanhol e inglês; os pais possuíam uma biblioteca em casa; e a mãe comprava jogos de experimentos por meio dos quais aprenderam ciências. Estudou em uma escola porque se destacou em uma

Olimpíada de Física, no Ensino Médio, e era de uma “classe diferente” porque era bom aluno. Fez uma pesquisa no Ensino Médio, a apresentou na “SBPC Jovem” e foi “premiado”.

Escolheu a Unicamp pois considera a universidade voltada para a “pesquisa” e ele pensava em ser pesquisador. Atualmente, disse repensar sua carreira profissional por conta de “melhores salários” para engenheiro no mercado de trabalho. Trancará a faculdade para fazer um estágio na Alemanha.

Para ele, a universidade deve ter um foco: ou ser voltada para o “mercado de trabalho” ou para “pesquisa”. E a Unicamp, em sua opinião, é um “centro de pesquisas”. Não é a favor de a universidade “financiar moradia e alimentação” aos estudantes, mas poderia “subsidiar livros” e ter “mais parcerias” público-privadas. Disse que os professores oferecem IC e conseguem bolsa para o aluno porque eles precisam de “mão-de-obra” para seus projetos. Indicou que os alunos preferem ir direto para o mercado de trabalho a fazer IC por conta do “salário de engenheiro”. Para ele, deve fazer IC quem tem interesse em seguir carreira acadêmica, ser pesquisador, quem pretende fazer mestrado e doutorado. Para quem quer ir para o “mercado de trabalho”, acha que a IC não é interessante, apesar de chegar à conclusão que a IC dele pode ser uma experiência que conte no mercado de trabalho. Para ele, todos os alunos que quiserem, conseguem realizar IC na Unicamp, mesmo que seja sem bolsa.

Quanto ao CR, disse ser a Unicamp “CRtocrata”. Disse que, na Unicamp, vale mais o CR do que fazer IC. Refere-se ao seu CR como “baixo”, e disse que os próprios alunos marginalizam os estudantes com CR baixo. Disse já ter observado “competição” entre os alunos. Considerou ainda que os professores sentiriam “pressão” para “publicar artigos” por conta de “financiamento de pesquisas”.

A respeito do ME, disse que acha interessante a vertente da Atlética, mas não concorda com a atuação do DCE e formas de mobilização, como “greves”, “piquetes” e “pula catraca”. Não concorda com a “influência partidária” do ME. É contra o DCE apoiar o movimento dos funcionários, que na opinião dele, “podem protestar”, “mas sem atrapalhar” o funcionamento da Unicamp. Para ele, poderiam existir mais discussões sobre a universidade pública “ser paga”, para se ter uma “estrutura melhor”, mesmo não deixando de ser “custeada pelo Estado”. Observou que os alunos de humanas “questionam muito”, pois querem tudo de “mão beijada”, e os das Engenharias são “desinteressados” de discutir assuntos sobre a universidade.

Considerou o CABS um “CA diferente”. Apóia a atuação do CA voltado para “organização de festas”, oferecimento de “cursos de línguas”, “venda de livros e calculadoras”, por disponibilizar “provas antigas” e oferecer um “espaço de lazer”.

Felipe

O estudante ingressou em 2006, no período noturno. Estava no 6º ano quando foi entrevistado.

O estudante é de outra cidade do interior de São Paulo. Foi criado pela mãe e pelos avós. Sempre estudou em escola particular e fez dois anos de cursinho pré-vestibular antes de ingressar na universidade. Disse que a mãe sempre valorizou a educação para que ele e o irmão tivessem “melhores empregos”, e a avó, por ser professora. Já o estudante disse considerar a educação essencial para uma boa argumentação, para a aquisição de conhecimentos, além de considerar que favoreceria o posicionamento no “mercado de trabalho”. Interessou-se por Engenharia Elétrica por “gostar de estudar energia” e ao fazer uma visita na Unicamp, onde seu irmão já estudava. Disse que a família gostou da escolha dele pela Engenharia e acha que, dependendo do curso escolhido, a mãe não apoiaria. No início do curso, disse que foi difícil manter-se em Campinas, mas depois conseguiu bolsas, que ajudaram no seu sustento.

Em relação à universidade pública, considerou que deveria propiciar momentos de interação entre os alunos e mais projetos de extensão. Em sua opinião, todos os alunos deveriam fazer alguma atividade extracurricular. Observou que muitos alunos apenas querem a “certificação” e que a universidade incentiva o “comportamento individualista”. Comentou sobre o fato de os alunos não conhecerem os espaços da universidade, nem seus representantes na Congregação ou Comissão de Graduação.

Considerou que há “competição” entre os alunos por um “CR alto”, às vezes, “incentivada” pelos próprios “professores”. Disse que não concorda com a avaliação pelo CR simplesmente, pois deixa de lado problemas pessoais e familiares.

Observou que os alunos que fizeram cursos técnicos conseguem IC com maior facilidade. Fez IC em um Centro de Pesquisa de Campinas, a partir do 3º ano do curso, com bolsa PIBIC/CNPq e com orientador sem vínculo com a Unicamp. Disse ter sentido “pressão” para fazer o relatório final, que foi publicado no Centro de Pesquisa. Considerou que acha difícil algum aluno não conseguir IC, pois o número de bolsas da Unicamp é grande.

Observou certa “competição” entre os alunos para conseguir um “bom estágio”. Ele estava fazendo estágio em uma grande empresa e disse que estava gostando.

Disse observar que os professores são “pressionados pela CAPES” e criticou o fato da avaliação ser bastante baseada em pesquisas e em “número de publicações”, inclusive para a ascensão na carreira docente, importando menos a “qualidade” do que a “quantidade”. Disse enxergar competição entre os professores, fato que o desestimulou o sonho de seguir “carreira acadêmica”.

Foi membro do CABS em três gestões e representante na Comissão de Graduação. Era membro na época da entrevista, mas criticou essa última gestão, dizendo que não se disponibilizam a discussões. Considerou que os estudantes hoje são “menos politizados e mais individualistas”. Teve cargos no CA atrelados à venda de livros e outros materiais, à divulgação de eventos organizados pelo CABS, e também, à organização destes eventos. Comentou que, a cada ano, é mais difícil encontrar alunos interessados em fazer parte do CA e que não há alunos interessados em ser representantes nos Conselhos universitários. Disse, ainda, que a participação em assembleias é “mínima” e quase não conseguem também o mínimo de votos necessários para validar as eleições do CABS. Disse que discorda com a postura da atual gestão do CA, que tem prezado pelo “acúmulo de dinheiro” sem um planejamento do que fazer com ele. Considerou o CABS reflexo da “apatia dos estudantes” da Engenharia Elétrica, lamentando que o reconhecem mais pelas festas e pela sala de jogos, somente.

Opinou que tanto o CABS quanto o DCE possuiriam “preconceitos” em relação a outras entidades estudantis organizadas. Contou que a mediação entre CABS e DCE era feita por um estudante de Engenharia Mecânica, membro do DCE. Criticou a “influência partidária no DCE”, opinando que é um dos fatores que “afasta” estudantes do ME.

Enzo

Aluno ingressou na universidade em 2007, no período integral, e estava no 5º ano na data da entrevista.

É da cidade de São Paulo; estudou sempre em escolas particulares antes do ingresso na universidade. Disse considerar a educação importante para o futuro e, também, “para abrir a cabeça”. Depois de formado, gostaria de ser efetivado, ser “*trainee*”, ou trabalhar em “consultoria estratégica”.

Disse que a universidade pública deve formar profissionais para o “mercado de trabalho” e, também, “pesquisadores”. Considerou que as pesquisas na universidade deveriam ter “maior financiamento de empresas”, oferecendo bolsas de estudo e incentivando para que os alunos façam pós-graduação. Na visão do aluno, o curso de Engenharia Elétrica incentiva muito mais a “área acadêmica”. Disse sentir falta de aproximação com “o mundo empresarial” durante o curso.

O aluno disse que nunca se interessou pela pesquisa. Para ele, há bastantes bolsas de IC e, por isso, não vê competição entre os alunos na busca por IC. Disse, ainda, que há mais professores procurando orientandos do que alunos procurando IC.

Na época da entrevista, fazia estágio há dez meses em uma grande empresa de eletrônicos e disse perceber que sua experiência na Empresa Jr. colaborou muito para sua adaptação ao estágio. Ele disse que participa da Empresa Jr. desde o seu 1º ano, destacando que essa experiência “agrega” muito à sua formação. Quanto ao objetivo da Empresa Jr., disse que é permitir que os alunos vivenciem o “mundo empresarial”. Na época da entrevista ocupava cargo que era definido como de “gerência” de uma das atividades/áreas de atuação da entidade, sendo que já teria também sido diretor.

Considerou o CR um “bom critério” de avaliação em “alguns casos”. Sua opinião é de que os alunos da Unicamp já eram “os melhores de suas escolas” e, por isso, continuam competindo por um CR alto. Apesar disso, disse não compreender o fato de alguns alunos quererem tirar a melhor nota apenas para elevar o CR.

Ele definiu o ME como sendo um grupo de alunos com objetivos comuns dentro da universidade. Para Enzo, o ME pode contemplar quaisquer entidades estudantis, tais como CA, Empresa Jr., MTE, Solidare, 3E, Atlética, apesar de perfis diferentes.

Considerou que o CABS seria muito bem estruturado, com boa infra-estrutura. Disse que o CA consegue proporcionar “bons eventos” para os alunos. Disse, ainda, que o CABS deve cuidar do “bem-estar dos alunos”, fomentar “discussões” e proporcionar “lazer”.

Sobre o DCE, disse que sabe que existe influência de “partidos políticos”, mas admitiu que não conhecia muito bem a entidade. Para ele, os estudantes da Engenharia Elétrica participam pouco das reuniões do DCE pelo fato de fazerem um curso que exige “muita dedicação”. Observou que há “incompreensão” dos dois lados, entre os alunos da Engenharia e membros do DCE, pois não há aproximação entre eles, existiria preconceito de ambos os lados.

Bruno

Bruno ingressou na universidade em 2009, no período noturno, e encontrava-se no 3º ano na data da entrevista.

O estudante disse ter estudado sempre em “escola pública” e que aprendeu alguns conteúdos somente no cursinho pré-vestibular. A mãe de Bruno é professora e o pai não tem Ensino Superior e é funcionário público. Disse que os pais valorizam muito a educação. Acreditam que é um meio de “ascensão social”. Tem uma irmã, que estava prestando vestibular para Medicina. O estudante revelou que gostaria de ir para o “mercado de trabalho” assim que se formar, e de trabalhar em uma “empresa pública” conhecida, como a “Petrobrás”.

Para Bruno, a universidade pública deveria prezar por uma “formação técnica” e de “socialização entre as pessoas”. Em sua opinião, a universidade, por meio do CR, instiga a “competição”. Em relação à IC, disse não ter uma ideia clara do que seja, mas gostaria de fazer, esperando aprender mais sobre uma área do curso e como se faz pesquisa.

Considerou o ME importante para se “socializar” com pessoas de outros cursos e por preocupar-se com algo além da “formação técnica”. Expressou considerar o ME muito “descentralizado”, enfraquecendo o movimento como, por exemplo, cada curso ter seu próprio CA e Atlética. Ele era da gestão do CABS na época da entrevista. Algumas das atividades do CABS, segundo ele, seriam “intermediar” a relação entre os “estudantes” e a “Direção da Faculdade”; assim como “vender cursos de línguas”. Considerou também este estudante que o CABS acumularia “muito dinheiro” e que não se teria um planejamento para o uso deste capital, acumulado de várias gestões. Considerou, ainda, que os membros do CABS estão “preocupados em se formar” e, por isso, as atividades do CA ficariam em “segundo plano”. Quanto ao DCE, disse ser “tomado pelo PSOL” e disse ter ideias “contrárias” às dos estudantes da Engenharia Elétrica.

Heitor

O estudante ingressou em 2010 na universidade, no período integral. Estava no início do 2º ano no dia da entrevista.

Ele veio do Nordeste para estudar na Unicamp. Estudou os Ensinos Fundamental e Médio na mesma escola, particular, com bolsa. Disse que foi estimulado pelos professores da escola a prestar vestibular em outros estados e regiões. O estudante contou que os pais sempre o incentivaram, assim como a seus dois irmãos, pois considerariam a educação

como importante para “ascensão social”; não obstante, ele criticou a visão dos pais em relação a “ter que estudar para ser alguém na vida”. O estudante disse considerar que “é preciso estudar para conseguir um bom emprego”, mas também “para aprender, ter o prazer de descobrir coisas novas”. Disse que sua mãe sempre o incentivou a estudar e ler muito. Para ajudar em seu sustento em Campinas, tinha “bolsa trabalho” e desenvolvia atividades num setor administrativo da faculdade. Como outro colega, disse que pretende trabalhar em “empresas estatais”, mencionando a “Petrobrás”.

O estudante, em relação à formação na universidade pública, defendeu que ela fosse voltada para “resolução de problemas sociais”, além da “formação técnica”, que considerou ser necessária. Ao se referir às pesquisas na universidade disse que elas seriam muito voltadas para os “interesses privados”, defendendo que elas deveriam ser mais abrangentes, isto é, deveriam “beneficiar toda a população”.

Gostaria de fazer IC na área de energia. O estudante considerou a IC importante para todos os alunos, até mesmo para aqueles que não querem seguir carreira acadêmica, pois aprenderiam a desenvolver pesquisas.

Em sua opinião, o CR “estimula a competição”, por classificar os estudantes interessados em intercâmbio, para conseguir bolsa de IC, e até mesmo para ter prioridade na escolha de disciplinas no momento da matrícula. Disse que não considera o CR um “coeficiente justo”, mas que também não saberia sugerir uma “alternativa” para ele.

Em relação ao ME, considerou que tem o papel de discutir sobre a “universidade” e os “problemas” que esta enfrenta, defendendo as “causas dos estudantes”. Para ele, muitos estudantes criticam a postura do ME como um todo e do DCE, mas “nunca estiveram próximos” para “conhecer realmente” do que falam, o que também foi apontado por outros que participavam do ME. Em sua opinião, seria possível conciliar o curso com a participação no ME.

Ainda não era membro do CABS, mas expressou que gostaria de ser da próxima gestão. Considerou que as reuniões seriam abertas, e relatou que já teria participado de algumas. Para ele, o CABS tem a função de “dialogar com a Diretoria da Faculdade”, assim como realizar alguns “debates” como, por exemplo, sobre a “Usina de Belo Monte”. O aluno considerou importante que o CABS “volte a dialogar com o DCE”, após ter falado que estão afastados há “umas duas gestões”. Ele disse, ainda, que gostaria de ser do DCE, depois de ser do CABS. Também fez referência e criticou o que seria uma excessiva influência dos

“partidos políticos” no DCE, mas considerou que a entidade preocupa-se com questões educacionais, além de estar ligada a outros movimentos sociais, como, por exemplo, o MST.

O estudante era representante discente no Conselho de Graduação na época da entrevista. Disse que participava de reuniões onde eram discutidos assuntos de interesse da graduação, tais como aproveitamento de estudos e regras de estágio. Disse gostar de participar das reuniões, para conhecer melhor a universidade e seu funcionamento.

Patrícia

A aluna ingressou na universidade em 2008, no período integral. Estava no 4º ano do curso da data da entrevista.

Nasceu em outro estado da região Sudeste, mas mudou-se para o Norte quando tinha 4 anos de idade, por conta do trabalho do pai. Disse ter estudado sempre em escola particular, mas “fraca”, segundo ela, porque a cidade onde morou tinha sido fundada poucos anos antes dela ter se mudado para lá e, portanto, ainda não tinha “boa estrutura”. Concluiu o 3º ano do Ensino Médio em uma escola recém inaugurada na cidade, com o sistema COC de ensino, preparando-a para o vestibular. Tem apenas uma irmã, que mora com os pais. E disse que a situação financeira dos pais é boa, podendo mantê-la em Campinas “de forma tranqüila”. Considerou que seus pais não influenciaram a escolha por Engenharia Elétrica, porém, dependendo do curso escolhido (como Física, por exemplo), disse que, provavelmente, teriam tentado fazê-la mudar de ideia.

Sobre a formação em uma universidade pública, considerou que deveriam ser incluídos mais “conteúdos práticos”, com a finalidade de formar engenheiros para “resolução de problemas”, sempre reiterando em seu relato acreditar ser a utilidade algo de muita importância.

Fez IC a partir do 2º ano do curso, convidada por um professor, pois ela teve um bom desempenho na disciplina deste docente, juntamente com um colega. O professor escreveu os projetos de IC, dela e do colega, e os submeteu à FAPESP, que considerou os dois projetos muito parecidos. Porém, o colega foi fazer intercâmbio e ela recebeu a bolsa de IC. Em sua opinião, todos os estudantes deveriam fazer IC para se aprofundar em alguma área de conhecimento do curso. Para ela, todos os estudantes que têm interesse em fazer IC, podem conseguir, porém, disse que falta orientação aos alunos para que saibam dos trâmites de como se engajar em atividades de IC, opinião esta também expressa por outros colegas.

A aluna expressou ser difícil conseguir intercâmbio, pois dependeria do CR alto. Em sua opinião, o CR deve ser levado em conta, pois o nível de exigência no exterior é alto em relação ao conhecimento do aluno, mas considerou que não deveria ser o único critério. Ela disse que fará intercâmbio na França, por dois anos, porém disse que não passou no processo seletivo que considera apenas o CR. Ela conseguiu outro intercâmbio, menos visado pelos alunos, segundo ela, depois de passar por diversas etapas, como análise de histórico escolar, currículo, prova, entrevista em francês com professores de lá. A estudante disse que há competição entre alguns alunos para ter um CR melhor que os dos colegas, mas opinou não ser essa uma preocupação geral.

Apesar de considerar “importante” o engajamento de estudantes no ME, disse que ela “não tem tempo para isso”. Afirmou que nem sempre o ME representa os estudantes. Por outro lado, disse que não conhecia o DCE. Disse, no entanto, que quem assume a gestão do ME decide quais seriam as “bandeiras de luta”, na opinião dela, sempre com “prioridades invertidas”, como por exemplo, lutar pela volta das festas no *campus*, que se encontram proibidas pela reitoria. A respeito do CABS, disse que os alunos representam bem a maioria dos estudantes da Engenharia Elétrica. Admitiu que nunca foi a uma reunião do CA e que não sabia dizer se haveria relação entre CABS e DCE.

A estudante disse que participa da Empresa Jr. desde o 1º ano do curso. Explicou que a Empresa Jr. tem como “clientes” as “pequenas e médias empresas”. Considerou que a experiência nesta entidade estudantil é valorizada no momento de procurar estágios e torna mais fácil a entrada no “mercado de trabalho”. Considerou ter sido muito útil a sua participação na entidade, justificando sua opinião usando jargões do campo administrativo: teria desenvolvido “liderança” e aprendido a “trabalhar em equipe”.

Rodrigo

O aluno ingressou na universidade em 2009, no período noturno. Estava no 3º ano do curso quando entrevistado.

Rodrigo morava com a própria família e nos contou que estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola particular. Disse que os pais teriam o ensinamento que a educação proporcionaria uma vida “financeiramente estável” e que seria importante “ter Ensino Superior”. No futuro, disse que gostaria de trabalhar em uma “empresa multinacional”, da área de informática, a exemplo do pai, que fez carreira em uma dessas empresas. Tem um irmão, formado em Educação Física e pós-graduado em Administração de

Empresas e uma irmã formada em Biologia. Disse que os pais permitiram a escolha dos cursos universitários, mas sempre os “incentivaram a decidir” por “profissões” que tenham as “melhores remunerações no mercado de trabalho”. Sua mãe é formada em Biologia e o pai em Análise de Sistemas.

Para ele, a universidade pública deve formar “bons profissionais para o mercado de trabalho”. E disse que a Engenharia Elétrica cumpre esse papel, formando profissionais “polivalentes”. Para ele, não há problemas na Unicamp, apenas estéticos, como a “aparência dos prédios”. Sobre assistência estudantil, considerou que seria suficiente, mas disse que nunca precisou.

Disse que gostaria de fazer IC para conhecer a área acadêmica, em uma área de seu interesse. Demonstrou ter uma ideia rígida de carreira acadêmica, falando que não faria IC em uma área que não se identifica para não correr o risco de permanecer nesta, já que seria mais fácil e seria como costumeiramente aconteceria na universidade. Considerou que há “competição” entre os alunos por IC, mas não considera essa competição “negativa”, pois faria com que alguns estudassem mais para conseguir alcançar seus objetivos. Disse que há alunos que gostariam de fazer IC, mas não conseguem, responsabilizando o próprio estudante por isso. Considerou que a IC deve ser feita “somente por alguns” estudantes. Argumentou que os alunos que “já sabem que querem trabalhar em empresas” não precisariam fazer IC. Disse ser o CR um critério injusto, pois é incompleto, mas, também, disse que “não haveria outro critério melhor”, exceto entrevistar todos os alunos, possibilidade que julgou não ser viável.

O estudante revelou que teria sido convidado para entrar em alguma chapa candidata ao CABS, mas que considerou que não conseguiria “gerenciar bem o tempo” para conseguir realizar diversas atividades. Disse que os membros do CABS “gastam muita energia” em suas atividades. Sobre o DCE, como outros, disse que não conhecia a entidade.

Participou da Empresa Jr. por apenas seis meses. Resolveu sair, pois não conseguiu se dedicar à Empresa Jr. e a todas as disciplinas do curso.

Marcílio

O estudante ingressou em 2009, no período integral, e estava no 3º ano na data da entrevista.

Disse ser de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em diferentes escolas particulares, com bolsa. É filho único.

Para o estudante e para seus pais, a educação é a “base” para se ter uma “boa condição de vida”.

A universidade pública, em sua opinião, deve formar “bons profissionais e bons pesquisadores” e “desenvolver tecnologia e conhecimento”, além de ser referência no país. Para ele, há “restrição de apoio à pesquisa na universidade”. Disse que a universidade deveria ter maior financiamento para “pesquisas de desenvolvimento de tecnologia” que possam gerar “patentes”. Não obstante, considerou um problema o “beneficiamento de empresas privadas” a partir do desenvolvimento de pesquisa na universidade.

Disse que o CR “mede apenas quantitativamente o aluno”. Disse observar que alguns alunos são “competitivos” em relação ao CR e, inclusive, “deixam de se envolver em outras atividades” para manter um “CR alto”. Em relação à avaliação dos professores, criticou o fato de que ela estaria muito atrelada à produção e ao “número de publicações”.

O estudante gostaria de fazer IC em alguma área de seu interesse. Criticou o fato da maioria das ICs serem “coladas” a projetos de professores. Para ele, como para outros de seus colegas, todos os estudantes de Engenharia Elétrica que queiram fazer IC, podem consegui-lo. O que pode acontecer, em sua opinião, é o estudante fazer IC sem bolsa.

O estudante participou de uma gestão do CABS, e se dedicou a atividades de organização de eventos. Disse que não concordava com a forma de trabalho da gestão da época da entrevista que, para ele, não realizava as atividades que deveria. Contou que o CABS consegue dinheiro com a venda de livros, calculadoras e cursos de línguas e que esse dinheiro é gasto em “festas para os alunos”, em “assinatura de TV” e de “jornal”, compra de lanches para as reuniões do CABScoito, MusiCABS e CineCABS. Segundo seus relatos, os alunos da Engenharia Elétrica mantêm uma boa relação com o CABS, pois gostam da sala de jogos e das festas. Considerou que o “partidarismo” do DCE atrapalharia a relação do CABS e de outros CAs com aquela entidade. Criticou o fato do DCE “ampliar” as bandeiras de luta (por exemplo, se a luta é por “moradia estudantil” e a discussão é ampliada para o problema de moradia no país ou mesmo para a questão da reforma agrária).

Marcílio chegou a participar da Bateria do seu curso, que tinha como objetivo tocar em eventos, festas e jogos. O estudante a considerava uma atividade “recreativa”. Na época da entrevista, participava do Solidare, entidade estudantil criada por alunos da turma dele, com objetivos sociais. Disse que a entidade tem como proposta ações beneficentes e de ajuda técnica, no sentido dos alunos utilizarem seus conhecimentos para ajudar instituições sociais.

Os próximos itens deste terceiro capítulo focarão as análises das entrevistas dos oito estudantes mencionados na introdução do presente item - Gabriel, Matheus, Letícia, Victor, Mariana, Leonardo, Felipe e Enzo – de acordo com as categorias que elaboramos, de modo a destacar as representações que fazem de universidade pública, CR, IC, ME, CABS, DCE e outras entidades estudantis. A análise das representações dos estudantes, como se verá, levou em conta, na medida do possível, os aspectos das trajetórias e projetos de vida e de condição social e objetiva de vida (classe social) que puderam ser apreendidos das entrevistas de cada caso em particular. Isto significa dizer que as análises das representações das atividades do cotidiano universitário – notadamente das acadêmicas e as das entidades estudantis organizadas - serão, sempre que possível, permeadas por considerações sobre os valores e ideologias construídos sob influência dos pais, familiares e diferentes atores sociais ao longo de suas histórias de socialização e/ou escolarização.

3.3 O estudante de Engenharia nas teias do pragmatismo e da meritocracia: alienação e estranhamento

Considerando a conceituação que Marx desenvolve de individualidade, nas entrevistas, solicitamos que os estudantes expressassem um pouco de sua trajetória formativa, suas origens, valores familiares e influências sociais. A idéia central é que o indivíduo é uma variável histórica: não se é humano da mesma forma em diferentes comunidades e culturas, em uma sociedade de classes ou em outra sem classes. “Em cada um de seus momentos, as relações evolutivas dos homens com a natureza e dos próprios homens entre si se desenvolvem, ao mesmo tempo, numa *formação social* específica e numa *formação individual* que se unifica com ela” (SÈVE, 1989, p. 149, grifos do autor).

A subjetividade de cada indivíduo somente se constitui em sociedade. E será, portanto, da sociedade, incluindo os diversos agrupamentos do qual o indivíduo faz parte, que receberá influências durante toda sua vida, aproximando-se ou distanciando-se dos valores apresentados a ele, existindo enquanto um ser humano singular. Algumas experiências dos alunos entrevistados, antes mesmo de ingressarem na universidade, podem contribuir para que não tenhamos uma visão simplista da influência do cotidiano universitário na subjetividade

destes estudantes, assim como na participação e interesse deles nas diversas possibilidades de atividades extracurriculares, ainda que os dados não sejam suficientes para maiores afirmações a respeito da formação individual deles. Para isso, teriam sido necessários mais encontros para que relatassem suas histórias de vida. E este não era o foco desta pesquisa.

O dado mais recorrente que surgiu foi que maioria dos estudantes entrevistados estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas particulares. Apenas dois deles estudaram o ensino básico em escolas públicas, Letícia e Bruno, porém a aluna pôde fazer o 2º e o 3º anos do Ensino Médio em escola particular, e o estudante pôde fazer cursinho pré-vestibular particular antes de ingressar na universidade. A escola pública de educação básica vem sendo “sucateada”, não têm apresentado qualidade de ensino. Por isso, a maioria dos pais, sempre que podem, retiram seus filhos das escolas públicas e os colocam nas particulares de Ensino Fundamental e Médio. Os pais tendem, muitas vezes, ao “sacrifício”, para investir na educação de seus filhos, contando com a recompensa no futuro, que pode ser a entrada na universidade pública, a continuidade de uma formação sólida, que garanta uma “recompensa” futuramente.

Apesar do foco das entrevistas realizadas com os estudantes ter sido o envolvimento deles com atividades extracurriculares como iniciação científica e movimento estudantil, consideramos imprescindível procurar compreender como os alunos concebem o ensino superior público e o começo das treze entrevistas se voltaram justamente para esse ponto. A trajetória de vida dos estudantes pode aparecer na análise sobre a concepção que eles têm de universidade pública. Foi questionado aos estudantes de Engenharia Elétrica entrevistados o que pensam sobre o ensino superior público; que objetivo deve ter a formação numa universidade pública, formar o aluno para quê. E a maioria dos entrevistados usou o próprio curso como exemplo, seja para dizer que cumpre com o papel esperado por eles ou que deveria se voltar para outros objetivos e/ou formas de alcançá-los.

Os estudantes de Engenharia Elétrica da Unicamp, inseridos desde sua entrada na graduação, nesta universidade reformada, têm diferentes concepções do que deva ser um curso superior em uma universidade pública, para que deve se voltar a formação, assim como veem a universidade em que estudam de formas distintas. Alguns enxergam problemas na estrutura e em seu funcionamento; outros não veem problemas na Unicamp. Para alguns, a universidade é como realmente deveria ser, enquanto outros acreditam que algumas mudanças trariam benefícios aos estudantes e/ou comunidade.

Muitos estudantes consideram importante o envolvimento do aluno em alguma entidade estudantil, para além da formação em disciplinas do curso somente. Na Engenharia Elétrica, há ao redor de dezesseis entidades estudantis, cada qual com seu objetivo e ideologia próprios. São algumas das entidades: Atlética, Centro Acadêmico, Bateria, Mercado de Trabalho em Engenharia, Mulheres na Engenharia, Solidare, 3E Unicamp (Empresa Jr da Engenharia Elétrica da Unicamp).

No discurso de Gabriel⁸, que estudou em uma escola bilíngue no Ensino Fundamental e Médio, quando questionado sobre o que é o ensino superior em uma universidade pública, nota-se a responsabilização sobre os estudantes em sua fala, no que se refere ao próprio aprendizado, destacando que o aluno é que deve “correr atrás da matéria”, que deve “estudar, às vezes, por conta própria”, o que diferenciaria uma universidade pública de uma particular. E considerou que esse diferencial é positivo, o que podemos verificar por meio do trecho a seguir:

Acho que talvez isso que diferencie, assim, a pessoa que sai da universidade pública da pessoa que sai da universidade privada. Talvez, por isso, o pessoal que vai contratar dê mais valor pra quem sai de uma universidade pública, porque aquela pessoa, ela correu, ela foi atrás, ela estudou, ela passou por dificuldade de problema com professor, pra se formar, passou por dificuldade de sei lá... greve de alguma coisa, pra poder se formar. Ah, essas coisas desse tipo. E às vezes, a pessoa que faz, é, às vezes, eu não sei, né, porque eu não faço universidade particular. Às vezes, a pessoa lá tem tudo mais mastigado, tem tudo ali dentro daquele ambiente. Ela só precisa esticar a mão e pegar. Aqui, já, a pessoa precisa sambar um pouquinho. (GABRIEL, estudante)

Talvez, o fato de o aluno ter insistido em prestar vestibular até que entrasse em uma universidade pública, contrariando a vontade de seus pais, especialmente a mãe, que achava mais fácil o filho estudar em uma universidade particular, para ter logo o diploma e trabalhar, ajudando com as despesas da casa, tenha contribuído com essa visão do estudante: de responsabilizar os indivíduos pelo próprio aprendizado. E, de fato, cada indivíduo, em sua singularidade, pode diferenciar-se dos demais em relação a qualquer atividade, porém sabemos que o aprendizado não depende única e exclusivamente dos estudantes, mas de uma série de variáveis dentro do ambiente escolar e da vida de cada pessoa.

⁸ Utilizamos nomes fictícios para preservar o anonimato dos entrevistados.

O estudante Gabriel parece apresentar, ainda, uma visão preconceituosa em relação aos estudantes da universidade particular, como se para estes, o mínimo esforço já seria suficiente para se formarem. Sabe-se que, em muitas universidades particulares, os estudantes têm estrutura física precária, e não esta facilidade estereotipada que o aluno apresenta em sua fala. Talvez, este conceito que o estudante apresenta esteja relacionado com o *status* de que o estudo em uma universidade pública brasileira é mais valorizado. Porém, Gabriel faz esta afirmação sem conhecer a realidade objetiva das universidades particulares.

A respeito do objetivo de um curso superior na universidade pública, Gabriel argumentou que ele deveria oportunizar os alunos escolherem entre duas áreas: a “acadêmica” ou o “trabalho em empresas”. A carreira acadêmica seria focada em pesquisas. O aluno lamentou que poucos professores tenham atuado em indústrias, o que denominou de prática, mas também considerou que é devido aos professores que os alunos teriam as duas possibilidades no curso, e não devido a um plano pedagógico do próprio curso de Engenharia Elétrica. A dicotomia teoria e prática é comum nos discursos dos estudantes, sendo a experiência em pesquisa considerada teórica e a experiência em empresas, prática.

Matheus, que foi membro do CABS em duas gestões e que fez IN em renomado Laboratório, disse na entrevista que o ensino superior público tem como função atender à “população”, no sentido de formar mão-de-obra técnica para trabalhar nas atividades para qual o profissional encontrar-se-á habilitado, assim como formar pesquisadores. Essa é a visão de outros estudantes entrevistados, como Victor, Enzo, Marcílio, apesar de algumas especificidades entre as concepções de cada um.

Assim como o Gabriel, Matheus também demonstrou a questão da responsabilização do indivíduo quando questionado se o curso de Engenharia Elétrica, da Unicamp, cumpre com as expectativas que ele tem de um curso superior público, ou seja, formação técnica e de pesquisa: “Aí, acho que depende do aluno. Eu me considero atendido em praticamente tudo que eu busquei fazer nesse curso, mas eu acho que isso não acontece pra todas as pessoas, né...” (MATHEUS, estudante).

Sobre a formação universitária em uma universidade pública, Letícia, que participou do Trote da Cidadania e fez IC em outro Instituto da Unicamp, entende que a universidade não deveria formar o estudante somente para o mercado de trabalho, mas defendeu uma formação mais ampla, segundo ela, mais humana, que não forme apenas técnicos, mas “gente” também. Falou, ainda, que se dependesse somente da FEEC, os alunos seriam formados “robôs”, mas que, graças a iniciativas dos alunos, há possibilidades de uma

formação mais ampla, referindo-se às várias entidades estudantis que o curso de Engenharia Elétrica têm. Porém, utiliza de uma terminologia instrumental para se referir ao tipo de conteúdo que acredita faltar em seu curso: fala que o curso poderia focar em “recursos humanos”. Parece que, apesar da utilização deste termo, Letícia revela estranhamento em relação a formação de seu curso. Talvez, ela apenas tenha se apropriado da terminologia instrumental, por meio da massificação de alguns termos, mas esteja realmente falando do ser humano genérico. Acrescenta-se a isto sua visão de que seriam as iniciativas dos alunos nas atividades de suas entidades que não permitiriam a “formação de robôs”, o que sugeriria que estas poderiam se contrapor à racionalidade instrumental. Estas atividades apresentavam ações e práticas contraditórias e, embora a formação política crítica não estivesse ausente, predominava, em certa medida, a perspectiva pragmático-instrumental ou acrítica em relação à simbiose universidade-empresa.

A estudante incomodava-se com o fato, por exemplo, do curso quase não abordar o tema sustentabilidade, que considerava extremamente importante e que é foco do Trote da Cidadania, grupo do qual ela participou muitos anos, com o objetivo de receber os alunos ingressantes de forma diferente, que não pelo trote tradicional (e violento) da universidade. Letícia considerou que o conteúdo seria desatualizado e que, portanto, não prepararia o aluno suficientemente para o mercado de trabalho. Sua defesa de sustentabilidade, que potencialmente pode se articular aos interesses coletivos, mescla-se à defesa da comercialização da tecnologia:

*Enfim, acho que falta realmente essa atualização mais constante do conteúdo programático, pra que as pessoas saiam realmente prontas pro mercado, mas não pro mercado administrativo como acaba acontecendo hoje em dia, mas pro mercado, realmente, de **desenvolver tecnologia comercialmente**, vamos dizer assim (LETÍCIA, estudante, grifo nosso).*

De nossa parte, consideramos que a sustentabilidade ambiental pode vir a se articular à defesa do humano-genérico e do valor de uso, mas, por outro lado, consideramos que pode vir a ser reduzida a um discurso eufemista, que tenha como mote o valor de troca e a subsunção do humano pelo mercantil.

Victor, que viu na IC uma forma de conhecer pessoas da sua área e manter contatos com estas, considerou que a formação do Engenheiro Eletricista na Unicamp tentaria focar em pesquisa, mas que esse objetivo quase nunca seria alcançado. Disse observar que o

aluno, na maioria das vezes, acabaria por preferir o emprego na área da indústria, pois há vagas no mercado para o engenheiro formado na Unicamp e acha que o salário seria um atrativo para os recém-formados. Na opinião de Victor, a formação deveria ser ampla, “abrir os horizontes da pessoa e não ficar limitado a uma área”. Neste caso, “abrir os horizontes” seria preparar o estudante tanto para desenvolver pesquisas, permanecendo na área acadêmica, como habilitá-lo para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho, em variados tipos de empresas.

Mariana, que foi de três gestões do CABS, defende que a universidade pública foque em uma formação mais ampla do que apenas ensinar conhecimentos técnicos, ou o estudante ter como objetivo principal o diploma mais do que conhecimento e outras experiências. É interessante que a concepção que Mariana tem de universidade é bastante próxima de Letícia, analisada anteriormente, sobre a não formação de “robôs”, priorizando a formação para além de técnicos, talvez pela proximidade que elas apresentam em relação às suas trajetórias de vida. Porém, diferenciam-se de Gabriel e Patrícia, que parecem priorizar a formação técnica e de acordo com esta estudante, considerou ser necessário um foco ainda maior na formação de “engenheiros de fato”, como aqueles responsáveis pela “resolução de problemas”. Patrícia faz a discussão entre teoria e prática, como Gabriel, reclamando a falta de disciplinas mais “práticas” e avaliando a “base teórica” do curso como boa. De acordo com Mariana:

*Acho que, como toda universidade, tem que dar uma formação completa, não só a **formação acadêmica bruta, de conhecimentos técnicos**; acho que tem que formar a pessoa capaz de se inteirar em qualquer meio, qualquer situação, acho que é importante a pessoa participar de algum projeto de extensão, de alguma entidade estudantil, e não ficar só naquele meio sistemático de se fazer uma graduação aqui, na Unicamp, só pra se formar e ter o diploma (MARIANA, estudante, grifo nosso).*

Mariana, membro do CABS durante três anos, e Letícia, membro do grupo que organiza o Trote da Cidadania, chegaram a essa conclusão baseadas nas suas próprias experiências. Mariana disse ter sido muito importante sua participação no Centro Acadêmico, tanto para sua formação pessoal quanto acadêmica:

*Porque o crescimento individual que a pessoa adquire e os conhecimentos que ela adquire numa **entidade estudantil**, pelo menos,*

*pra mim, ele foi mais importante na **minha formação tanto pessoal quanto acadêmica**, do que só a graduação em si, técnica, né? E a pessoa aprende muito, **aprende a lidar com outras pessoas, aprende a lidar com situações adversas**, daqui, do nosso próprio meio, e **agrega muito** ao que a pessoa pode fazer quando ela sair daqui, entendeu. É uma formação mais completa pra ela (MARIANA, estudante, grifos nossos).*

Letícia também disse sobre a sua experiência no Trote da Cidadania ter sido muito válida, inclusive, lamentando o fato desta experiência não ser tão valorizada no momento de uma entrevista de estágio, por exemplo. Aqui, está expressa uma contradição, qual seja, a de desejar que uma atividade cujo foco é a sustentabilidade e o trote não-violento, portanto, que aproximaria os integrantes de uma preocupação voltada para o social, torne-se um atrativo em empresas. Esta passagem lembra um relato Matheus, que disse que atividades extracurriculares poderiam ser contabilizadas no CR. As duas estudantes, sensíveis a uma formação “mais humana”, contaram de dificuldades financeiras que passaram e do fato de suas mães terem as criado sozinhas, sem a presença dos pais, e o quanto elas admiravam, por isso, suas mães. Não podemos afirmar que exista relação entre um fato e outro, porém sabemos que a subjetividade é influenciada pelas sociabilidades vividas e, portanto, o fato delas terem passado por algumas dificuldades na vida, sejam econômicas e/ou afetivas, é mais um dentre tantos, que acaba por afetar quem são e, logo, como pensam.

Voltando ao relato de Mariana, transcrito logo anteriormente, é interessante notar que a crítica à “formação acadêmica bruta, de conhecimentos técnicos”, e a consideração positiva à formação possibilitada pela participação no movimento estudantil, foi finalizada com o uso do termo “agregar”, muito usual no jargão de empresários e economistas quando se referem, por exemplo, ao valor agregado de mercadorias. De qualquer forma, Mariana considerou que a formação em Engenharia Elétrica, na Unicamp, possibilitaria participação em várias entidades estudantis coletivas, o que considerava ideal. Mesmo assim, apontou alguns problemas do seu curso, tais como falta de laboratórios, estrutura física e número de professores insuficientes.

Resgatando um pouco a concepção de Mariana e de Letícia, que se volta para uma visão de universidade que forme não apenas técnicos, não apenas “robôs” ou pessoas que priorizem o diploma no lugar de conhecimentos e experiências, Bruno, que gostaria de trabalhar em uma empresa pública como a Petrobrás e que era do CABS na data da entrevista, destacou “a socialização entre as pessoas” como sendo esse fator para além da formação

técnica. De acordo com o aluno, a universidade deve “facilitar a interação entre as pessoas, mesmo entre diversos cursos. A gente vê que o pessoal da Engenharia é mais fechado do que o resto do pessoal. Muita, muita pouca gente das Engenharias tem contato com o pessoal das humanas” (Bruno, estudante). Parece tratar-se de um estranhamento do estudante em relação a sua própria formação, à sociabilidade existente nos cursos de Engenharia.

Assim como Mariana, Felipe, que foi membro do CABS em três gestões e fez IC em um Centro de Pesquisa, também considerou importante que o aluno da universidade pública se envolvesse com projetos e atividades extracurriculares. Em sua fala, exaltou a extensão universitária como uma das atividades que considerava importante de ser também objetivo da universidade, como complemento do ensino. Segue um trecho da entrevista:

*O que eu acho assim que deve ser o foco da universidade pública: mais a questão, assim, e que eu sinto falta aqui. É um pouco do incentivo pelo conhecimento fora do curso. Eu acho que na Elétrica, na Unicamp, os professores, o próprio curso, ele é um tanto quanto muito denso, ele é pesado, e as pessoas acabam se restringindo somente a faculdade. Eles não procuram sair pro **mundo externo**. Da mesma forma que, uma característica até da Unicamp, é a falta de **extensão comunitária** fora daqui, que eu vejo que é uma complementação do seu ensino, do seu aprendizado, e uma forma também de retribuir lá fora o que a gente aprende aqui. Então, eu acho que falta muita atividade, muito... Falta um pouco na parte extracurricular, acho, que é uma coisa que eu fiz bastante durante a faculdade (FELIPE, estudante, grifos nossos).*

A fala de Felipe, como a de outros, apresenta certa ambiguidade. O que seria sua reivindicação de que a universidade deveria sair mais para o “mundo externo”, ou, o que entenderia por “extensão comunitária”? O sentido atribuído a tais termos é vago e pode nos remeter aos interesses coletivos ou aos empresariais, humano-genéricos ou instrumentais. As contradições dos alunos e de seus discursos pode ser, em certa medida, relacionada às contradições das práticas universitárias por nós anteriormente apontadas, assim como às tendências de prevalência do valor de troca sobre o valor de uso. Felipe considera que a universidade não incentiva o aluno a participar de atividades extracurriculares, mesmo porque avalia que o curso é bastante denso para que haja tempo e disposição para isso, e, na visão de Letícia, “os estudantes são cobrados, mesmo que de forma velada, para fazerem alguma atividade extracurricular, mesmo sendo difícil já conseguir dedicar-se a todas as exigências do curso de Engenharia Elétrica”. Parece existir uma contradição na universidade, que é a exigência de se fazer sempre algo a mais, e a falta de condição objetiva para isso. A exigência

e o sentimento de sempre podermos fazer algo a mais, de nunca estarmos satisfeitos com as atividades com as quais já nos engajamos, parece ser característica desta sociedade, que tem como ideologia a responsabilização do indivíduo pelas suas conquistas e fracassos. Então, é divulgada a idéia de que, para diferenciarmos dos outros, é preciso fazer mais cursos, falar mais línguas, termos experiência em diversas áreas. A qualquer momento, podemos nos destacar por termos nos engajado em alguma atividade que outras pessoas não tiveram interesse, não se “esforçaram para alcançar”. É a mesma idéia da empregabilidade, que tanto vem sendo divulgada, e seria a capacidade de adequação do profissional às novas demandas do mercado de trabalho.

Heitor, que veio do nordeste e planejava ser de uma gestão do CABS e uma do DCE, é mais um estudante que abordou a importância da formação do engenheiro para além do técnico. Ele disse algo bastante interessante, que seria adequada uma formação do engenheiro voltada para “problemas sociais”. Nas palavras de Heitor: “Considerando que a universidade é pública e é mantida com dinheiro dos impostos de todos, seria interessante se a universidade pública se voltasse para resolver problemas da sociedade, não só uma formação extremamente profissional, como acontece na maioria dos casos”. A crítica foi colocada por Heitor ao modo como vêm se formando os profissionais na universidade pública, mantida com dinheiro da sociedade e servindo aos interesses do Estado. Heitor ainda critica, neste mesmo sentido, os objetivos das pesquisas que vêm sendo realizadas na universidade:

*Há muitas pesquisas, mas as **pesquisas**, normalmente, são meio que de **interesse privado**, assim. Não são pesquisas que vão atingir a maioria da população. Atinge, mas normalmente, uma **camada privilegiada**. [...] Tem muitos projetos de otimizar processos de produção, mas **quem ganha com isso? Só o pessoal que tem dinheiro mesmo**, pra investir na linha de produção. Pode até baratear o preço do produto, mas quem ganha mesmo? O dono da indústria (Heitor, estudante, grifos nossos).*

Apesar da crítica bem colocada de Heitor à universidade, ao modo como são escolhidos os temas a serem pesquisados e para quem são realizadas as pesquisas, o estudante parece não ter a mesma criticidade ao sugerir alternativas para este problema: “deveria incluir no currículo algumas formas de trabalho social, trabalho voluntário. Ou trabalhar em alguma empresa estatal, ou estágio não remunerado”. O estudante propôs como alternativas algumas medidas como o trabalho voluntário, que foi amplamente incentivado e colocado para a população nas décadas de 1980 e 1990, quando as ONGs e o terceiro setor, no geral, crescem

como alternativa de realização do trabalho social necessário a população, tirando a responsabilidade do Estado sobre esses serviços. O estudante apresenta a dimensão da crítica, mas encontra como alternativa medidas bem presentes nos discursos de quem mantém e reproduz o sistema: além do trabalho voluntário, essa questão do estudante ou recém formado engenheiro trabalhar sem remuneração ou em empresas estatais apenas reforça a não responsabilidade do Estado sobre os problemas sociais do país. As pesquisas voltadas aos interesses privados, por exemplo, que deveriam ser excluídas da universidade pública, que tem potencial para realizar as mesmas pesquisas, divulgando os resultados em favor de toda a sociedade e não vendendo patentes para determinadas empresas.

Enquanto diversos estudantes relataram que a universidade pública deveria preocupar-se com a formação de engenheiros para além de técnicos, Rodrigo, que disse não ver problemas na Unicamp, fora a “estética”, referindo-se à “aparência dos prédios”, destacou que a universidade tem o papel de “formar bons profissionais para o mercado de trabalho”. Considerou ainda, na entrevista, que o curso de Engenharia Elétrica “é bem polivalente, forma tanto técnicos quanto pessoas que sabem lidar com questões administrativas. Tem até a Empresa Jr. que ajuda nisso, a desenvolver na parte administrativa”. O estudante apresentou a visão baseada na racionalidade instrumental, como de acordo com Chauí (1989), demonstra naturalizar a formação do estudante universitário a favor da dominação, tornando a intelectualidade profissionalizada. A concepção de universidade pública que o estudante tem, apresentou-se alienada, contrária à visão crítica das contradições existentes. Quando relatou sua trajetória de vida, o estudante deixou claro que os valores sobre educação que os pais têm e o transmitiram, assim como hoje ele mesmo traz como valores são que é preciso ter “um diploma para se ter uma vida estável e segura financeiramente [...] para se garantir no mercado de trabalho, conseguir emprego e, em crise, se manter”. Parece que a visão que o estudante apresenta atualmente tem bastante desta forma de orientação que recebeu de seus pais que, inclusive, não aprovaram a escolha de um dos filhos, que resolveu cursar Educação Física na graduação, por ser um curso que oferece poucas oportunidades de emprego, de acordo com os pais de Rodrigo. O estudante relatou também que sempre teve o objetivo de trabalhar em empresas e que se inspira na carreira do pai, que foi feita na HP, grande empresa da área de informática.

Na concepção de Leonardo, que desenvolveu uma pesquisa ainda no Ensino Médio e que participou de “Olimpíada de Física”, a universidade deve se voltar para um objetivo, como pesquisa, ou formação do profissional para o mercado de trabalho, e ser

divulgada como tal. O estudante chega a declarar que escolheu a Unicamp, pois o seu foco sempre foi pesquisa, enquanto que, se tivesse como objetivo o trabalho em empresas, teria escolhido a USP. E, para ele, os vestibulandos deveriam ter essas informações antes de ingressar na universidade. Assim, fariam sua escolha. Essa visão do estudante foi influenciada por contatos pessoais, de um tio, que estudou Engenharia Elétrica na USP e conta histórias a ele, e, também, por uma visita ao Instituto de Física da Unicamp, antes de prestar vestibular, em que conheceu as instalações, a infra-estrutura do IFGW. Parece que o estudante fez um estereótipo de cada uma das universidades, USP e Unicamp, considerando uma de formação para o mercado e outra de pesquisa, porém, sabe-se que tanto uma quanto a outra são avaliadas pelos mesmos critérios, e geralmente a pesquisa é bastante valorizada nessas avaliações, seja de alguma instituição brasileira ou de órgãos internacionais, e que ambas aparecem como universidades de referência do Brasil (LAN, 2011). Logo, essa classificação que o aluno faz das universidades parece fazer parte da sua subjetividade, de acordo com as experiências que teve, porém também faz sentido, em parte, se levarmos em conta o dado de um texto do atual Diretor da FEEC, no *site* da Faculdade: “A FEEC tem uma das maiores concentrações de professores doutores do Brasil e responde por aproximadamente 40% das teses de doutorado em engenharia elétrica do país” (POMÍLIO, acesso em 2011). De qualquer modo, dada a tendência de proliferação de pesquisas aplicadas e voltadas aos problemas do sistema produtivo, consideramos que não há uma distinção efetiva entre formação para a pesquisa ou para o mercado de trabalho, uma vez que pragmatismo e racionalidade instrumental parecem ser as diretrizes predominantes.

3.3.1 - Coeficiente de rendimento: a objetivação da meritocracia

“Deus ajuda quem tem IRA alto!”
(estudante da UFSCar)

Começo com essa epígrafe, pois penso que é a síntese desse capítulo. Essa frase foi proferida por uma aluna do Curso de Enfermagem da UFSCar, em um evento informal, com ironia, porém como um desabafo também de quem não consegue se inserir em muitas atividades estudantis ou mesmo ter prioridade para conseguir matrícula em algumas disciplinas do curso, pois apresenta um índice de rendimento acadêmico – IRA – abaixo da média dos estudantes do seu curso.

O IRA da UFSCar é o equivalente ao Coeficiente de Rendimento – CR – da Unicamp, que é a média ponderada das notas de todas as disciplinas, e de acordo com o número de créditos destas, que o aluno já cursou. O CR tem a função de, comparado aos demais CRs dos alunos do mesmo curso na universidade, classificar os alunos por nota, simplesmente. E, então, essa classificação é utilizada sempre da mesma forma: aqueles que têm os melhores CRs têm também prioridade no momento de conseguirem iniciação científica, financiada principalmente pelo CNPq; intercâmbio internacional; disciplinas do curso (um exemplo é: se há dois ou mais professores lecionando a mesma disciplina em um semestre, aquele que tem CR mais alto pode escolher o horário e o professor de tal disciplina). Então, o CR é usado como índice da meritocracia dentro da universidade e é, muitas vezes, o gerador de competição e do individualismo entre os estudantes. Mesmo sem ser o foco inicial da pesquisa, o CR aparece como o índice mais importante para a análise das demais atividades que o tem como critério de seleção, ou exclusão.

A meritocracia, objetivada pelo CR nas universidades, pode ser entendida como “o poder da inteligência”, e, de acordo com Bobbio; Matteucci; Pasquino (1986, p.747):

os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas nos sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldarem-se.

A meritocracia se apresentaria em sociedades onde supostamente vigorariam as posições sociais adquiridas graças à capacidade individual. Para alguns sociólogos, como Bourdieu e Passeron, este princípio é de difícil aplicação, pois consideram que a “igualdade de oportunidades”, que consta na “Declaração dos direitos do homem e do cidadão”, trata-se de ideologia somente, justificando a permanência das desigualdades e fazendo com que todos a aceitem. O sistema educacional, que tem o papel de avaliar e confirmar as aptidões dos indivíduos, funciona, na realidade, como “mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1986, p. 747).

Para Bourdieu (2007), se toda a história anterior à entrada na escola fosse a mesma para todos os indivíduos, a meritocracia funcionaria, seria um sistema justo. Mas o autor desmistifica o mérito, pois seus estudos indicarão que existiria uma forte relação entre

desempenho escolar e origem social, assim como, o capital cultural da família do indivíduo influenciaria o seu desempenho na escola. De acordo com Bourdieu (2007, p. 42),

[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual.

Portanto, segundo Bourdieu (2007), o que se denomina meritocracia, seria apenas um mecanismo para ocultar a legitimação e reprodução das desigualdades sociais, incluindo aqui a história do capital cultural de famílias.

O CR cumpre esse papel, de ocultar as desigualdades, medindo, como se fosse possível, apenas o rendimento escolar dos estudantes, como se não existissem diferentes trajetórias de vida entre os alunos, cada qual com suas particularidades em relação às suas origens, cultura, classe sócio-econômica, histórias familiares. O CR é um índice muito utilizado na Unicamp e seu uso é tão reforçado na FEEC que um dos estudantes entrevistados, Leonardo, diz que a “Engenharia Elétrica em si é CRtocrata”. E completa dizendo que o “CR está acima de tudo”. Mas o estudante se contradiz: ao mesmo tempo em que critica a “CRtocracia” universitária, acha interessante uma escola básica classificar alunos por nota e separá-los em duas turmas diferentes, de acordo com o rendimento. Durante essa entrevista, ele é contraditório, ora criticando, ora concordando com a meritocracia, preocupa-se em cumprir outros requisitos que são importantes para continuar em carreira acadêmica e não gosta de revelar o seu CR, abaixo da média, para outros:

*A Unicamp privilegia os bons alunos, que eu acho que é certo. A Unicamp dá bolsa pra alunos bons, a Unicamp dá intercâmbio pra alunos bons, existe pra gente o duplo diploma, então, **existe uma competição entre os alunos pra ter uma nota boa**, pra poder se aplicar. **É inerente da Unicamp!** (...) ...eu estudei no Objetivo, onde eu fui selecionado pra estudar numa classe diferente porque eu tinha nota boa. Fui convidado pra estudar lá porque me destaquei em Olimpíada de Física, por exemplo. (...) Eu estive do lado dos alunos bons já e é interessante que se exclua por aluno, é! Porque a classe rende melhor, esse tipo de coisa. Mas propedeuticamente, é errado pro aluno que é excluído. (...) **Essa é a CRtocracia**. Você vai ser um dia barrado por não ter CR bom. Lá fora, não importa o seu CR. Não importa se você foi o primeiro aluno ou o último aluno. No meio acadêmico, talvez, importe um pouco. Eu não sei, mas eu sei que pra Engenharia, pra fazer um mestrado aqui, pô, o cara trabalhou vários anos com iniciação, o cara tem publicação, tem isso, tem aquilo. Vale*

mais do que o CR. Eu não vou ser, particularmente, afetado por isso, espero. Acredito que não vou ser. Então, pra mim é meio que indiferente, apesar de ser chato falar: “e teu CR?”; “ah, é 6; pô, é abaixo da turma, bem abaixo”. É chato, mas acontece (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

No início do curso, segundo Leonardo, que valoriza o fato de ter bolsa de IC para exibir no currículo *Lattes* ao seu tio e pai, a competição para ter um CR alto seria maior, pois os alunos ainda estavam na corrida por um intercâmbio na Europa, experiência valorizada e disputada entre os estudantes da Engenharia Elétrica⁹. Nos primeiros anos do curso, segundo ele, os alunos comentavam muito e perguntavam o CR dos colegas, uns aos outros. Após os dois ou três primeiros anos, “quem tinha CR bom, foi; quem tinha CR não bom, não foi, e acabou.”, referindo-se aos intercâmbios e ao término da competição aberta entre os alunos para conseguir as melhores notas em disciplinas. A competição é explícita e faz parte do cotidiano da universidade essa sociabilidade da meritocracia, bastante encontrada também nos cursinhos pré-vestibulares que preparam os estudantes justamente para conseguirem uma disputada vaga na universidade pública e, no caso de Leonardo, na escola do Ensino Médio, no qual foi convidado a participar de uma “classe diferente” por ter obtido destaque em uma “Olimpíada de Física”. A lógica dos *rankings*, de acordo com Narvai (2009), presente no mundo esportivo, no qual a competitividade é generalizada e naturalizada, invade o espaço educacional, fazendo-se presente no cotidiano dos alunos, assim como dos professores pesquisadores de pós-graduação. (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; SILVA; SILVA JR., 2010).

Leonardo acredita até que possa ter um traço de “inveja” de sua parte, por ele ter CR baixo, mas expressou, em outro momento da entrevista, ainda mais o seu incômodo com a supervalorização do CR na Unicamp, por parte tanto dos docentes, e discriminação por parte dos colegas:

Eu gostaria de ter um CR maior? Claro que eu gostaria. Mas eu vejo muito assim: preciso de um aluno pra tal, tal coisa, com CR tal. Ou entre os próprios alunos, existe uma marginalização do aluno com CR baixo em detrimento do aluno com CR mais alto. Existe, pra intercâmbio, o aluno tem que ter CR acima da média. Existe uma

⁹ Um dos aspectos que a pesquisa nos revelou é que a IC, embora seja uma atividade acadêmica valorizada, não se compara à valorização atribuída ao intercâmbio, este geralmente muito bem quisto em função do valor que agregaria ao currículo, às pretensões referentes à inserção no mercado de trabalho e/ou em pesquisas aplicadas em Ciência, Tecnologia & Inovação, além da própria experiência cultural em outro país.

série de coisas dentro da Universidade, que te barra pelo CR. Olha, a própria bolsa. A minha bolsa (...) estava assim: “professor bom, projeto bom, aluno ruim”. Minha bolsa não saiu na primeira chamada. Saiu seis meses depois. A análise é: será que um aluno com CR tão baixo vai dar conta de fazer isso? (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

O estudante incomodou-se com o fato da sua qualidade ser medida por um número apenas, que é média ponderada, ou seja, de acordo com o número de créditos, de suas notas. Mas por isso é contraditório: parece que quando convém, a meritocracia funciona, como durante os seus estudos do Ensino Médio, mas se sente injustiçado se é excluído dos benefícios de se ter um bom CR. Talvez, se o estudante tivesse um CR acima da média dos alunos na universidade e, portanto, estivesse no topo da lista de classificação dos alunos do curso, não achasse ruim a CRtocracia, como não achou no Ensino Médio, quando estava na classe dos “melhores alunos”.

Leonardo tem a educação e a cobrança de ser um dos melhores alunos como um valor de seus pais, que o cobravam por isso desde criança. Durante a entrevista, ele disse:

Meus pais sempre foram bons alunos, primeiros alunos de turma, eles sempre fizeram questão de cobrar isso de mim e do meu irmão. Eu e meu irmão recebemos uma cobrança muito forte, não de ser o melhor aluno, mas de ser um bom aluno (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

De acordo com os relatos do estudante, os pais de Leonardo também incentivavam bastante o aprendizado de fato dele e do irmão, por meio de livros (tinham uma biblioteca em casa), do estudo de línguas (eles fizeram cursos de inglês e espanhol), de experimentos de biologia, química e física, que a mãe, biomédica, fazia com eles em casa e na clínica onde trabalhava como biomédica. Então, parece a intelectualidade e o interesse por diversos assunto foi bastante estimulada pelos pais de Leonardo. Tiveram uma educação bastante rica e isso deve ter ajudado Leonardo a ser um ótimo aluno no Ensino Fundamental e Médio, que dava resultados em notas, números, e era classificado entre os melhores.

Gabriel, que procurou fazer IC pelo dinheiro da bolsa e que morou todos os anos da graduação na moradia ofertada pela Unicamp, relatou que “deu sorte” na época em que tentou iniciação científica, pois naquela época, no 2º ano do curso, seu CR era alto, “sete vírgula alguma coisa”, e contou que, depois disso, o seu CR ficou abaixo da média dos alunos

da Engenharia Elétrica. Acredita que, talvez, se tentasse a iniciação em outra época, talvez não conseguisse por ter um coeficiente de rendimento baixo.

Para Matheus, que foi do CABS em duas gestões e realizou IC em renomado Laboratório de pesquisa, existe relação entre alunos serem estimulados a terem um coeficiente de rendimento alto e a ausência de participação em atividades extracurriculares. De acordo com ele:

*(...) os alunos se preocupam excessivamente com seu rendimento acadêmico e deixam de se envolver em outras atividades, de lazer, de política, etc., porque eles têm que estudar, pra manter um rendimento acadêmico bom. (...) Aqui também se usa o coeficiente de rendimento pra, pra prioridade na matrícula, por exemplo, tem duas turmas da mesma disciplina em horários diferentes, ou com professores diferentes, tem essa questão de reserva, de catálogo, etc., mas **chega um ponto que os alunos são ordenados por coeficiente de rendimento** (MATHEUS, estudante, grifos nossos).*

O estudante fez crítica ao modelo de classificação dos alunos por CR, à meritocracia, mas disse não encontrar outro modo de fazer a avaliação dos alunos, que não seja quantitativo, pois considera que recairia sobre o “subjetivismo”. Ainda contou que o intercâmbio, apesar de outras exigências, na hora de selecionar os alunos, seria considerado apenas o CR mesmo. Ao expor algumas críticas às avaliações pautadas no CR para seleções e concessões de bolsas, o aluno lamentou que atividades coletivas características do movimento estudantil da FFEC não fossem também contabilizadas, ou seja, ao mesmo tempo em que critica o pragmatismo meritocrático, tende a defender que atividades relativamente dele diferenciadas, como participação em uma entidade política estudantil, sejam também de alguma forma a ele aproximadas:

*Ah, eu acho que ela não é boa, não, não é completa, né, a avaliação pelo CR. Bom, é um critério objetivo que definiram, né, assim como o número de publicações, e obviamente, critérios objetivos são muito mais fáceis de se lidar, mas, por exemplo, na hora de atribuir uma bolsa de intercâmbio a determinado aluno, **acho que tem muito mais coisas importantes a ser avaliadas do que, além do CR.** [...] A gente sabe que na Elétrica, toda vez que tem alguma oportunidade de intercâmbio lá, que eles divulgam, eles normalmente, pedem pra você mandar o seu histórico escolar pra se candidatar e uma carta de motivação, uma carta de recomendação, coisa do tipo, mas a gente sabe que eles ignoram completamente sua carta de motivação e simplesmente ordenam pelo CR. A gente sabe que é assim, a gente tem testemunhas que viram os coordenadores fazendo isso, sabe, e a gente*

acha que não é só isso. A gente sabe de alunos que tem um CR excelente, mas que não tem muito a acrescentar num intercâmbio de levar coisas daqui pro país que ele está indo e vice-versa, né, de fazer um intercâmbio cultural, vamos dizer assim. E até uma das coisas que um aluno colocou muito bem quando a gente teve essas discussões, que a gente tem alunos que não tem um CR tão bom porque eles se envolveram em muitas outras atividades na graduação, como por exemplo, Centro Acadêmico, Empresa Jr., ou mesmo de esportes e tal, e isso não é levado em conta no CR. A gente até pensou em alguns mecanismos de levar isso em conta na hora de definir uma bolsa de intercâmbio, por exemplo, mas a gente nunca, nunca chegou num consenso, nem entre a gente, nem com a coordenação da Faculdade. Porque é difícil mesmo, né, quando você vai entrando nas coisas subjetivas, fica cada vez mais difícil você definir os critérios, né. Mas, por exemplo, se eu tivesse que escolher alguém, é lógico, acho que um CR ruim não é um bom sinal, né, um CR muito baixo. Mas entre um aluno que tem um CR excelente e só estudou na Faculdade e um aluno que tem um CR mediano e bom, mas fez várias outras atividades, eu acho que é uma pessoa que tem uma bagagem muito mais rica pra levar pra um outro país e aprender coisas lá e trazer pra cá, também, né (MATHEUS, estudante, grifos nossos).

O estudante considerou ainda que na IC haveria pressão por resultados e publicações, de modo a criticar a publicação “a qualquer custo” e um modelo de avaliação – mensuração – de caráter quantitativo e não propriamente qualitativo, ao qual se atrela o financiamento: “é por isso que o Laboratório vai ser avaliado [...] [por] quantas publicações feitas [...], tem que **publicar a qualquer custo**, publicar por publicar [...], tem que publicar ou [...] não vão receber dinheiro” (MATHEUS, estudante, grifo nosso). Este relato de Matheus faz lembrar o que Tragtenberg (1979) já dizia nos anos 1970: “[...] a política das ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e a **publicação a qualquer preço** de um texto qualquer constituem-se no **metro para medir o sucesso universitário**” (TRAGTENBERG, 1979, p.20). Isso nos leva a verificar que, apesar da intensificação do produtivismo acadêmico no final da década de 1990 e neste século, o produtivismo se faz presente na universidade há muito mais tempo.

Segundo Gaulejac (2007), trata-se da mensuração como objetividade neutra, mesmo de atividades e práticas não mensuráveis. De acordo com o autor, a gestão, concebida como “ideologia que legitima uma abordagem instrumental, utilitarista e contábil”, mescla “regras racionais”, “prescrições precisas” e “instrumentos de medida” (p. 27), a “regras irracionais”, “prescrições irrealistas” e “julgamentos arbitrários” (p.37). O “primado da racionalidade instrumental”, aparentemente fria e “objetiva”, dissimula-se em um projeto

“quantofrênico (a obsessão do número) que fez os homens perderem o senso da medida” (GAULEJAC, 2007, p. 37). A “quantofrenia” seria uma mensuração pretensamente neutra de atividades que, tais como as políticas e intelectuais – sendo chamativo o lamento de Matheus das atividades estudantis não “contabilizadas” no CR – não são mensuráveis.

Parece que, pela insatisfação da competição pelo CR, que não contempla o esforço e o trabalho em atividades extracurriculares, mas apenas as notas das disciplinas curriculares, o estudante sugere que o CR deveria também contemplar atividades nas diversas entidades estudantis, como o CABS, como se todas as ações humanas pudessem ser mensuráveis e objetivadas em notas para a permanência da competição. E, então, para continuar também a justificar que aquele que conseguiu o intercâmbio, ou a disciplina com o melhor professor, de fato, mereceu. Ainda segundo Gaulejac (2007), trata-se da naturalização da competição e, de acordo com Bordieu (2007), essa ideologia faz com que todos aceitem as desigualdades existentes.

Letícia, que demonstrou bastante preocupação com a questão da sustentabilidade, demonstrou ser bastante incomodada com a classificação dos alunos por coeficiente de rendimento. Ela disse que, desde o início do curso, os veteranos diziam para eles: “Ah, bixo, vai fazer essa matéria e tal porque isso vai aumentar o seu CR e você vai conseguir depois fazer o intercâmbio...”. Mas, para ela, era apenas mais uma informação dentre tantas outras; eram muitas as novidades e as dificuldades de adaptação em uma nova cidade, morando sozinha ou com outras pessoas. Letícia ainda revelou que o CR é motivo para competição e mal-estar entre os alunos. Reproduziu, na entrevista, uma fala que ouviu de um colega: “Ah, não, eu não vou bandejar¹⁰ com ele porque esse semestre ele me passou; ele é o primeiro da turma e agora eu sou o segundo; eu tenho, durante esse tempo de ficar lá conversando, eu tenho que estudar pra ser o melhor de novo”. (LETÍCIA, estudante)

E continuou:

Assim, tem uma turma em especial que eles são muito fechados entre si, assim, eles só se ajudam. Acontece, por exemplo, da gente chegar pedindo resolução de lista ou provas dos semestres passados, pra tentar resolver, e eles, “não, pra você, eu não empresto”. Mas pro amigo que é da mesma turma, empresta, entendeu. Assim, “se você

¹⁰ Expressão utilizada pela comunidade acadêmica para se referir ao ato de fazer uma refeição no restaurante universitário. No caso, utilizada no sentido de que não se sentaria para almoçar com um “colega” representado como “competidor”. De nossa parte, teria um sentido simbólico, não intencional, no uso deste termo, como se o aluno dissesse: “não vou dar ao outro” [aluno-competidor] “nada de bandeja”.

não é do meu ano, eu não gosto de você, você vai roubar a minha vaga de emprego, e eu não vou te ajudar”, assim. Isso é bem claro! (LETÍCIA, estudante, grifo nosso).

O CR está relacionado, segundo a estudante, a qualquer atividade extracurricular que se queira realizar na universidade. Ela disse que ninguém fica sem iniciação científica, mas sim sem o projeto, área ou professor que gostaria. Ela mesma disse não ter tentado iniciação científica na FEEC, pois acreditava que não conseguiria devido ao seu desempenho acadêmico, quantificado em seu coeficiente de rendimento. A sociabilidade competitiva influencia a subjetividade de Letícia, que passou a não acreditar mais em si mesma. Esse fato, e a baixa autoestima, determinaram alguns de seus comportamentos subsequentes. Aconteceu de conseguir se engajar em iniciação científica junto a outro Instituto, na Unicamp, com um orientador que, segundo ela, não se importava com o CR do aluno. Como a estudante teve um desempenho ruim no primeiro ano, reprovou em algumas disciplinas, disse que já se sentia “incapacitada”, com “medo de ir [conversar com os professores sobre iniciação científica] e os professores rirem”. Ela notou que foi estigmatizada na universidade, entre os colegas, pelo desempenho ruim que teve no primeiro ano do curso, e acabou perdendo, inclusive, amigos, por isso. Segue o relato da estudante:

*Meu primeiro ano de faculdade. Eu vivi isso na pele, assim. Foi várias coisas, diversas. Minha vida pessoal estava, assim, um desastre. Com prova de cálculo, com prova de física; eu tentei fazer o que eu pude e não consegui. Acabei reprovando algumas matérias, e aí, começou todo um efeito dominó, porque, aí, os amigos já não conversavam mais tanto comigo, me via no corredor e “ah, você não largou Engenharia Elétrica AINDA?”. Eu eu, “como assim ainda”, sabe?. **Só porque eu não passei numa matéria, eu sou rotulada como incompetente, incapaz, calma lá, sabe. Não é por aí. E nisso que eu vejo bastante competição, bastante desprezo por quem não consegue. Muita gente, principalmente do meu grupinho mais próximo, mudaram de curso, até pra outras áreas completamente diferentes e, enfim. Por isso tudo, eu pensava “se nem meus amigos, me aceitam, né, que dirá um professor, que não me conhece, que não teve a oportunidade de dia após dia, acompanhar o que eu estava passando. E as pessoas que acompanharam, de certa forma, acharam que mesmo assim, eu não tinha o direito de estar indo mal** (LETÍCIA, estudante, grifos nossos).*

Essa reflexão de Letícia é interessante, pois questiona a ausência de direito das pessoas passarem por problemas pessoais e a falta de compreensão de quem está por perto também. Parece que há a naturalização do sistema de meritocracia, da racionalidade da

competição e do individualismo, entre os próprios alunos, que aceitam e reproduzem o sistema, para que somente os melhores, de acordo com os critérios estabelecidos, alcancem os resultados e recebam seus prêmios por isso, que no caso, pode ser em forma de iniciação científica, intercâmbio, ou até mesmo uma disciplina com um professor menos rígido. Esta sociabilidade competitiva e produtiva, com base na racionalidade instrumental e na ideologia da meritocracia, afeta, portanto, a subjetividade e a condição humana, que tende a ser reificada. Em outras palavras, a subjetividade, indissociável de formas históricas de relações sociais (sociabilidade), pode ser compreendida, tal como apontada por Sève (1989), como constitutiva de uma determinada “personalidade”, esta definida como “formas históricas de individualidades”. Neste sentido, a estigmatização e a baixa estima de Letícia não devem ser compreendidas como essência, mas, outrossim, como efeito do embate de sua intencionalidade de uma “formação mais humana” com uma sociabilidade predominantemente pragmática e utilitarista.

Leonardo, que foi ótimo aluno no ensino básico, inclusive ganhando prêmio em evento científico, confirmou esses comportamentos de exclusão por parte de alguns alunos para com aqueles com CR baixo. Falou que nunca aconteceu com ele, mas que já presenciou cenas e ouviu algumas conversas desagradáveis nos corredores da FEEC, como:

Acontece quando, por exemplo, você tem acesso a uma lista de exercícios resolvida e você recebe ela, essa lista, né, pô, beleza, porque parece que você é um aluno interessado. E você ouve, “oh, não divulga aí pra todo mundo, não. Ou não passa pra fulano, fulano é vagabundo, não vou ajudar”. Existe isso. É meio que... Claro que existem os alunos que dizem: “você tem CR baixo, foi mal na prova”, essas coisas (LEONARDO, estudante).

Valores como a competitividade e o individualismo estão presentes na sociabilidade cotidiana e também nas trajetórias de escolarização, porém, por meio das entrevistas com os estudantes, nota-se que são reforçados nas práticas e relações universitárias. Ainda sobre os colegas que Letícia perdeu depois de apresentar rendimento abaixo do esperado em seu curso, a estudante diz:

*Alguns deles conviviam com esses alunos que eram os primeiro, segundo da turma. Então, já tinha essa **competição bastante aflorada** durante as aulas mesmo, assim. [...] ...a maioria das pessoas que passa em uma universidade pública estavam acostumados a serem os melhores nos seus colégios e aí, entra, e vê que não é bem assim, mas ele quer continuar sendo assim; então, **qualquer oportunidade de***

fracasso do outro é como se ele se sobressaísse, assim, como se “nossa, você tá se ferrando, que legal! Eu não tô na merda sozinho”, sabe? (LETÍCIA, estudante, grifos nossos).

Letícia trouxe um elemento importante para a discussão: que o mundo, a sociedade em que vivemos já é competitiva. Enzo, que naturaliza a sociedade competitiva, que manifestou opinião de que pesquisas e universidade deveriam estar mais próximas do “mundo empresarial” e que gostaria de ser “*trainee*” ou “consultor estratégico”, também trouxe a mesma dimensão, que os estudantes já vieram de suas escolas de educação básica acostumados à competição. Apenas continuariam sendo estimulados a isso. Antes mesmo de entrar na universidade, já havia competição nas escolas onde estudavam e os alunos, hoje, da Unicamp, costumavam ser os melhores. O produtivismo é capitalista, segundo Gaulejac (2007), e essa relação de competição e da valorização do quantitativo aparecerá em todos os ambientes desta sociedade. Os alunos, portanto, já viviam a busca por melhores resultados em outras instâncias de suas vidas. O CR aparece na vida universitária como forma de manter esses padrões, a sociabilidade competitiva e individualista. O próprio vestibular, utilizado como avaliação para poucos serem contemplados com uma vaga na universidade, é um bom exemplo de que o sistema é de exclusão, de que as oportunidades não são as mesmas para todos e de que as desigualdades existem. Mariana, que foi membro do CABS por três gestões, tem esta percepção: criticou o vestibular, dizendo que ele “separa classes sociais”. O que deveria ser inaceitável é a universidade, local do pensamento crítico, de reflexões, manter e estimular essa sociabilidade, naturalizando-a, e treinando os estudantes para o mundo em constantes mudanças, como é amplamente divulgada a sociedade do consumo. O que ressaltamos, porém, não é que o problema seja o CR em si, mas o CR como objetivação de uma meritocracia que se pauta, conforme argumentamos, nos valores mercantis, no produtivismo acadêmico e na tendência de subsunção do conhecimento tecnológico produzido na universidade pelos interesses da acumulação do capital e não exatamente de desenvolvimento social, e muito menos igualitário.

Interessantes outros relatos da estudante Letícia sobre os alunos serem menosprezados pelos próprios colegas se não fizerem parte de alguma entidade estudantil, se não fizerem iniciação científica, se não houver envolvimento com atividades extracurriculares e ainda não obtiver um bom desempenho acadêmico, traduzido pelo valor do CR. Reproduziu o que já ouviu de colegas: “fulano, ah, não sei o que que ele tem porque ele não participa de nenhuma organização e vai mal na faculdade?”. Completou que é comum ouvir: “o aluno não

faz nada; e ainda não vai bem?”. Nesta parte da entrevista, descreveu a competitividade que existe entre os estudantes e a expressão desse valor, talvez, que já tinha incorporado antes mesmo de entrar na Unicamp, mas que é reproduzido neste ambiente, por meio da classificação dos alunos por CR, e pela ameaça de que temos, a todo tempo, que estar envolvidos com diversas atividades. É a lógica da sociedade atual naturalizada e incorporada à universidade, regida pelo capital, em que os sujeitos devem se envolver com inúmeras atividades, para ter um diferencial e “merecer” a vaga de emprego, ou a promoção na carreira.

Victor e Heitor, o primeiro preocupado com seu “*networking*”¹¹ e o segundo em participar do ME, e que são jovens provindos de diferentes classes sociais e de processos de escolarização também distintos, aproximam-se quando consideram que a universidade, por meio do CR, instiga a competição. Seria somente a reprodução das relações existentes na sociedade. Então, a universidade, espaço que poderia optar pela crítica e resistência das mesmas típicas do capitalismo, tem prioritariamente reproduzido as relações de meritocracia existentes em todos os espaços sociais e institucionais.

Heitor e Rodrigo, que gostaria de trabalhar em uma empresa multinacional, assim como Matheus, apesar de discordarem com o parâmetro do CR na classificação dos estudantes para conseguir engajar-se em determinadas atividades ou na escolha de disciplinas e professores, disseram não encontrar uma alternativa para isso. Não se pensou ainda em outro critério mais justo para o estabelecimento desta competição.

Os alunos, no geral, que são críticos ao pragmatismo da meritocracia, objetivada no CR, na universidade, não concordam com o fato de considerar apenas notas de disciplinas. Para eles, seria muito melhor que outros parâmetros de comparação entre os desempenhos dos estudantes fossem utilizados. Desta forma, continuam a defender a meritocracia, apenas por outras atividades, difíceis (ou impossíveis) de serem mensuradas. Rodrigo, que opinou que apenas a realização de entrevistas com todos os alunos seria uma boa alternativa, considerou-a impraticável. Será que de fato o seria? O que compreendemos é que as críticas, ainda que por vezes explicitadas, constituem-se em um contexto que, por outro lado, as dificulta, pois induz a uma naturalização do que é historicamente produzido.

Segundo Heitor, que veio do nordeste e precisa trabalhar para ajudar em seus sustento em Campinas, “acaba sendo o CR uma forma mais objetiva de mensurar. Não é mais

¹¹ Termo bastante utilizado nas áreas de Administração de Empresas e de Informática; junção dos termos *net* e *working*, rede e trabalhando em inglês, respectivamente, e traz a idéia de que quanto maior a sua rede de contatos, maior a chance de conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho.

justa, talvez, mas falta uma alternativa para ele.” Para Lukács (2010), por mais adversa que seja a causalidade posta, possibilidade e alternativa se fazem sempre presentes no desenvolvimento do ser social, ainda que este inevitavelmente tenha suas margens de manobra delimitadas pelas condições objetivas e históricas.

Marcílio, que já foi membro do CABS e ainda gostaria de fazer IC, assim como Matheus, acredita que alguns alunos deixam de se engajar em outras atividades para manter um bom CR. E nesse sentido, do CR como fim em si mesmo, Enzo, que não se engajou em IC nem no ME, mas foi era da Empresa Jr. desde o 1º ano do curso, disse, durante a entrevista: “acho bizarro querer tirar 10 para ter CR”. De acordo com essas declarações, parece que, muitas vezes, o objetivo de alguns estudantes em ter um CR alto é simplesmente manter a competição; é a competição pela competição, o objetivo se encerra nela. Se fosse para conseguir engajar-se em IC ou realizar um intercâmbio, a exigência é da universidade, de condições exteriores, para concretização de objetivos dentro da universidade. Porém, a competição pode ser incorporada aos próprios valores dos estudantes, que em uma sociabilidade que promove o individualismo e a competição, internalizam e naturalizam essa condição.

Patrícia, que realizaria o intercâmbio na França, defendeu a utilização do CR como medida de comparação para classificar estudantes para intercâmbio, apesar de avaliar que não deva ser a única medida. Assim como Enzo, que gostaria de ser “consultor estratégico”, também considera o CR um bom critério em alguns casos. Para a IC, Patrícia indicou que fossem consideradas apenas as notas de disciplinas que tivessem a ver com a IC em questão. Então, o problema, para ela, nesses casos, não seria a meritocracia, a competição objetivada nos CRs, mas sim o fato do CR contemplar todas as disciplinas cursadas em Engenharia Elétrica. Com a sua sugestão, a competição ficaria centrada em estudantes com os mesmos interesses no curso. Desta forma, não seria a competição e o individualismo minimizados ou excluídos, mas seria incentivada a especialidade desde a graduação, mantendo e reproduzindo exigências do próprio mercado de trabalho.

Mariana, que participou de três gestões do CA, que criticava a atual gestão, qualificando-a como “reacionária” e que tinha repulsa pelo controle policial no *campus*, considerou que haveria maior competição entre os próprios alunos que teriam coeficientes de rendimento altos. A estudante também expressou a necessidade de que se compreenda que existem diferentes perfis de alunos, e de condições de se obter ou não um bom desempenho,

de modo a ser difícil enquadrar a todos na lógica da “CRtocracia”, feliz expressão de Leonardo.

Existe [competição] entre as próprias pessoas que tem um CR maior, assim. Fica um competindo com o outro pra ter as notas mais altas, pra conseguir as melhores vagas nos melhores intercâmbios, mas entre as pessoas que não têm, porque geralmente as pessoas que não têm um CR alto, ou pra elas não é interessante ter esse CR alto, não vai agregar em nada, ou geralmente, elas têm dificuldade mesmo, e a própria dificuldade não faz com que elas menosprezem quem tem uma facilidade maior (MARIANA, estudante, grifo nosso).

Assim como Matheus, o estudante Felipe, que era da gestão do CABS na época da entrevista, além de ter participado de mais duas gestões, ressaltou a competição entre os alunos do curso, que envolveria a comparação entre os CRs, e disse que isso influenciaria na hora dos estudantes escolherem se irão ou não se engajar em outras atividades, para além das disciplinas do curso, obrigatórias para a conclusão da graduação. Disse considerar o curso “puxado” e, em sua opinião, seria difícil conseguir, além de obter boas notas nas disciplinas, participar de entidades e movimentos estudantis. Um trecho da sua fala:

Às vezes, acontece um pouco daquela questão da competição, aqui tem muita competição às vezes, entre os alunos, né. Quem tira nota maior, quem é melhor, quem não é. Tudo envolve a questão do CR, qual sua classificação na turma, e tudo mais. Então, às vezes, eu acho que as pessoas acabam priorizando, né. O que pra mim, no futuro, vai ser melhor: estudar agora, só estudar, me graduar, ou começar a me envolver em outras atividades, conhecer outras coisas (FELIPE, estudante, grifos nossos).

E Felipe demonstrou reconhecer que, dependendo dos seus objetivos dentro da universidade seria bom procurar manter um bom CR: “E é assim, com CR baixo, você não consegue fazer nada. Quer dizer, não é que você não consegue fazer nada. Tem muita coisa que eles acabam te barrando na faculdade. Alguns professores, pra fazer a iniciação, eles barram pelo CR.” (FELIPE, estudante).

Para Felipe, alguns professores da universidade reforçariam a competição por meio da classificação dos alunos por CR, abertamente. Ele relatou uma experiência de seu cotidiano:

Tem muito professor, que ele valoriza isso, né. Tenho uma matéria agora que o professor, no primeiro dia de aula, perguntou quem era

CR 9, quem era CR 8, quem era CR 7 [...] E vai por aí. Ele diz, né, que a Unicamp tem que nivelar por cima, que passam os melhores, e os piores ficam. Já é a mentalidade de alguns professores aqui. A questão é assim: a nota é que diz o que você é. E não o seu comprometimento, a sua seriedade, em relação àquele assunto, muita coisa (FELIPE, estudante, grifos nossos).

Portanto, o CR, além de ser uma objetivação de meritocracia e uma das formas de expressão da universidade operacional que aqui criticamos, enseja estigmas e identidades deterioradas (GOFFMAN, 1988) e tende a fazer com que as identidades subjetivas sejam sobrepostas pelas identidades socialmente atribuídas pela sociabilidade produtiva. Neste sentido, a “nota”, medida de caráter, no mínimo, polêmico, senão duvidoso, passa a, conforme salienta Felipe, dizer o que o sujeito é, reduzindo sua condição histórica e ontológica a uma abstração da “quantofrenia”, doença da medida (GAULEJAC, 2007).

3.3.2 - A IC na FEEC-Unicamp no contexto do produtivismo acadêmico

A iniciação científica, inserida em um contexto de predomínio do produtivismo acadêmico nas universidades públicas brasileiras, relaciona-se com o tema desta dissertação por ser uma das atividades dos estudantes de graduação, supostamente incentivada pelos docentes, e visada pelas agências de fomento como o início da carreira acadêmica, com possibilidades de alcance dos objetivos de otimização dos custos e do tempo de formação do pesquisador. Para as agências de fomento, passíveis de serem consideradas como imbuídas de racionalidade instrumental, tanto melhor se o estudante fizer iniciação científica e ingressar, tão logo, na pós-graduação, com tempo de formação reduzido para mestrado e doutorado, como vimos nos documentos do CNPq. Assim, ter-se-ia, na pós-graduação, um estudante “treinado” no como fazer uma pesquisa, e com maior possibilidade de concluí-la dentro dos prazos da CAPES, agência avaliadora dos programas de pós-graduação.

Gabriel foi bem pragmático ao decidir fazer iniciação científica: confessou que foi o valor da bolsa que o atraiu. Não conhecia o projeto, nem a docente que seria sua orientadora. Porém, naquele momento, no 2º ano do curso, procurava alguma atividade que lhe rendesse um dinheiro extra, pois era sustentado por tios, que pagavam o básico, e morou, desde o início do curso, na Moradia da Unicamp. Sobre os tios, foi um deles que conseguiu o estágio para Gabriel no 5º ano do curso, em uma empresa em Campinas, onde tem grande

possibilidade de ser efetivado. Apesar disso, o estudante revelou que gostaria de fazer um intercâmbio de trabalho voluntário, em outro país, assim que terminar o curso. Porém, disse que as expectativas da família é que ele seja efetivado na empresa do estágio e teme que pessoas que o ajudaram a se manter durante o curso e a arrumar o estágio, como os tios, fiquem “chateados com ele”. Esse conflito do estudante é também descrito por Foracchi (1977) em seu trabalho sobre o estudante universitário, na década de 1960. De acordo com a autora, “As obrigações desta [da família], convergindo para o compromisso de mantê-lo [o jovem] como estudante, acarretam, em contrapartida, a obrigação correspondente de se sentir vinculado e de agir de acordo com as expectativas formadas.” (FORACCHI, 1977, p. 21). Parece se tratar do mesmo sentimento de Gabriel, que sempre passou dificuldade financeira durante a graduação, foi sempre ajudado por tios e primos, desde a época do cursinho pré-vestibular. Assim, apesar de pragmática, conhecendo sua trajetória de vida, é possível compreender melhor a sua fala na entrevista, sobre conseguir uma vaga de IC:

Eu estava no meu 2º ano querendo fazer alguma coisa pra ganhar dinheiro, porque eu moro na moradia e tudo mais. É... e meus tios me dão um dinheiro pra eu ficar por aqui... [...] Mas a gente sempre quer mais: eu queria poder ir mais em festas, e tudo mais, e essa grana não permitia... [...] E aí eu queria procurar alguma coisa pra ganhar um dinheiro. Aí, me falaram da iniciação científica, e eu achei interessante... [...] mas no 2º ano, ainda era tudo muito novo pra mim, entendeu, eu não conhecia quase nada da universidade (GABRIEL, estudante, grifos nossos).

Ele deixou claro que, no 2º ano do curso, ainda não sabia direito o que era iniciação científica, mas por conta da bolsa que ela poderia proporcionar, foi conversar com a docente de outra Faculdade, que oferecia a vaga. Tinha o requisito mínimo, que era o básico de conhecimento de programação, que acabara de ter no curso de graduação e, além disso, na época, apresentava um CR alto, “sete vírgula zero, zero, alguma coisa”, que, segundo ele, logo depois baixou e se manteve abaixo da média do CR dos alunos da Engenharia Elétrica. Relatou que não tinha interesse pelo tema da pesquisa, mas que a docente já tinha o projeto pronto, e este pôde ser logo enviado ao Comitê Assessor da Unicamp de distribuição de bolsas PIBIC dentro do prazo que, segundo Gabriel, era até uns dois dias depois da conversa que o aluno teve com a docente responsável pelo projeto.

O estudante contou que não gostou das atividades que desenvolveu no projeto de iniciação científica, que não era o que esperava e que não tinha muito a ver com sua área,

de Engenharia Elétrica. Na verdade, trabalhou bastante com estatística, e nem programação, por fim, acabou utilizando. Por isso, pareceu que se frustrou um pouco ao fim do ciclo de um ano de iniciação científica. Porém, conseguiu o seu objetivo inicial, que era receber a bolsa PIBIC durante o período. O desinteresse do estudante foi demonstrado em outro momento da entrevista quando disse não saber se o projeto teve continuidade ou não, se foi finalizado. Assim que terminou o período da sua iniciação científica, não teve mais contato com a professora para saber como estaria o andamento da pesquisa. Suas atividades de iniciação científica contribuía com uma pesquisa maior, do laboratório, de outra Faculdade da universidade, que a docente conduzia, junto a outros orientandos, de pós-graduação.

O estudante, na data da entrevista, estava no 5º ano da graduação e disse que gostaria de desenvolver uma pesquisa em iniciação científica, com tema de seu interesse. Porém, disse que acha difícil conseguir professor para orientá-lo, além de ter considerado que levaria muito tempo para escrever o projeto, habilidade que não tinha desenvolvida, e constatou também que seria difícil conciliar fase em que se encontrava, de estágio em empresa, com a iniciação científica e as disciplinas do curso, que ainda restavam cumprir. Estava se organizando para ficar somente mais um ano na Unicamp, para além dos cinco anos, que seria o tempo de integralização do curso, caso não tivesse reprovado algumas disciplinas. O ponto que mais chamou atenção em sua fala, nessa hora, foi o fato dele desejar fazer iniciação científica na área de Engenharia de som, mas ter convicção de que seria difícil, pois **“normalmente nas exatas o que faz pesquisa é o que dá dinheiro. [...] quando eu vejo nos eventos aí, que eles fazem de iniciação científica, colocam banner e tudo mais, é só coisa assim, aplicada, não sei explicar”** (GABRIEL, estudante, grifos nossos).

Apesar do estudante não conseguir explicar direito, observa, pelos próprios eventos da área, que as pesquisas financiadas e mais valorizadas são aplicadas, e tem relação direta com o fato de ter um retorno financeiro, de mercado. Logo depois, dá um exemplo de pesquisas atuais valorizadas dentro desse contexto, que são as relacionadas ao desenvolvimento da TV digital. Essa valorização das pesquisas aplicadas por parte das agências de fomento tende a induzir os temas das pesquisas na universidade. Conforme visto na definição de Sguissardi (2010), o produtivismo não se caracteriza somente pelo predomínio do quantitativo sobre o qualitativo, mas pela sua relação com interesses do mercado, em detrimento de benefícios sociais.

Matheus tem uma história bem diferente de Gabriel com a iniciação científica. Começou a fazer no 4º ano do curso, em um renomado Laboratório, em Campinas,

com bolsa PIBIC/CNPq. O estudante fez a iniciação científica por um ano e renovou por mais um. Porém antes do término do segundo período da bolsa, ele mudou de vínculo com o Laboratório, passando de estudante de iniciação científica para estagiário. Continuava recebendo bolsa, mas do próprio Laboratório, que recebe financiamento do governo federal, por meio do MCT. Apesar da mudança de vínculo, o estudante continuou trabalhando no mesmo projeto da sua iniciação científica; o orientador era deste renomado Laboratório e não tinha vínculo com a Unicamp. O estudante decidiu se engajar em algum projeto de iniciação científica, segundo ele, “para ter uma experiência acadêmica mesmo”, científica. Relatou que sempre quis conhecer as atividades de pesquisa, mas não tinha a experiência, e já tinha interesse pelo tema que seria desenvolvido em sua iniciação científica. O fato de ter conseguido no referido Laboratório, antes de algum projeto de iniciação científica na Unicamp, foi ao acaso. De acordo com o estudante, “[...] eu fui lá porque deu certo, foi onde eu consegui bolsa. Mas eu não excluía a possibilidade de trabalhar na Unicamp”. Matheus demonstrou durante a entrevista traços de sua subjetividade, revelando que, depois de certo tempo no Laboratório, aconteceu de se identificar com o ambiente de trabalho e com o tema pesquisado, por isso, continuou desenvolvendo a pesquisa, mesmo depois do primeiro ano de iniciação científica.

Este renomado Laboratório é mantido pelo governo, porém, há a possibilidade de empresas contratarem alguns serviços, como por exemplo, “fabricação de equipamentos sob encomenda”, “consultorias técnicas especializadas”, “serviço de corte a laser”, “transferências de tecnologia”, de acordo com o *site* da própria instituição. O objetivo da interação entre o Laboratório e empresas é criar condições que permitam a inovação de componentes tecnológicos e o desenvolvimento de novos produtos.

Nota-se, portanto, a incorporação do trabalho imaterial e intelectual de pesquisadores, financiados pelo governo federal, pelas empresas, ou seja, a “apropriação do *General Intellect* pelo capital” (SACRAMENTO, 2011). Para Lyotard (*apud* Silva Júnior; Silva, 2011), um dispositivo técnico, que exige investimento, aperfeiçoa a produção e, portanto, a mais-valia. E, então, uma parte da venda dos produtos seria absorvida pelo fundo de pesquisa, destinado a melhorar ainda mais os resultados da produção. A ciência, neste momento, torna-se uma força de produção.

O saber assume progressivamente um valor de troca, de forma que o trabalho imaterial tende cada vez mais a se constituir como trabalho hiperqualificado

que se objetiva em produtos e patentes comercializáveis e de notável utilidade aos interesses do processo capitalista de expropriação de sobretrabalho. Em outras palavras, o trabalho imaterial hiperqualificado engendra conhecimentos mercantilizáveis e, assim, se configura como trabalho produtivo, gerador de mais-valia (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2011, p. 180).

A tríade estado, empresa e universidade tornou-se conhecida do estudante, que vê como ponto positivo realizar iniciação científica até como forma de compreender as relações institucionais, como funciona o meio acadêmico e de pesquisa, as formas e condições para financiamento. A sociabilidade atual parece contribuir para tornar naturalizadas essas relações e, quanto maior e mais cedo o contato com essa forma de produção de ciência e tecnologia para a aplicação nas empresas, mais fácil ser absorvido pela lógica da reprodução societal, mesmo tendo o estudante diversas reflexões e comportamentos de resistência contra a perda de autonomia universitária, por exemplo, e visão de que a avaliação do Laboratório onde desenvolve a pesquisa será realizada sobre critérios quantitativos, e não qualitativos.

O estudante relatou sobre a pressão sentida nos primeiros meses de iniciação científica, falando que o orientador solicitava “resultados que nem tinha como mostrar pra ele”. Tem como hipótese de que era um teste do orientador para ver se ele aguentaria permanecer no projeto, mas complementa:

*A pressão sobre os alunos de iniciação científica é bem menor do que sobre os alunos de mestrado e doutorado, principalmente, né. Esses eu vejo que são muito mais pressionados. E, porque, no fundo, é **por isso que o Laboratório vai ser avaliado depois né, quantas publicações feitas** (MATHEUS, estudante, grifo nosso).*

Nota-se aqui o movimento do produtivismo acadêmico presente sob forma de pressão, não somente sobre alunos de pós-graduação, mas também sobre alunos de graduação, mediados pela iniciação científica. É a nova sociabilidade acadêmico-científica presente na universidade e nos espaços de pesquisa. E este Laboratório é mais um local onde se encontra a materialização dessa nova sociabilidade, unido ao fato de desenvolver aquilo que é ainda mais valorizado no mercado: tecnologia de ponta, a ser aplicada imediatamente pelo capital, nacional e internacional, para a sua reprodução, e por meio de parcerias público-privadas (envolve financiamento do governo, trabalho intelectual de pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduação e graduação, e interesses empresariais).

Matheus continuou, durante a entrevista, demonstrando a percepção que tem da cultura do produtivismo acadêmico na sua área, pelo menos, e o encadeamento com o

financiamento de pesquisas: “**tem que publicar, a qualquer custo, publicar por publicar [...] vocês tem que publicar ou vocês não vão receber dinheiro**” (MATHEUS, estudante, grifos nossos). O estudante explicitou que tende a concordar que deve ser avaliado não apenas o quanto é publicado, mas o que vem sendo publicado. Porém, para ele, a relevância das pesquisas são as publicações de “impacto e alguns casos, até patentes de empresas ou organizações”. Então, o estudante faz a crítica sobre os critérios quantitativos de avaliação, mas a qualidade, para ele, está vinculada diretamente ao que é útil para o mercado; não aparece a questão social como foco de motivação para o desenvolvimento de pesquisa.

O estudante Leonardo, que valoriza a bolsa de IC para colocar no currículo *Lattes* e que considera a Unicamp um centro de pesquisas, que alegou não sentir pressão para publicações, relatou que sua iniciação científica estava ligada a um projeto maior do laboratório e a diversas pesquisas de mestrados, doutorando e pós-doutorandos. Então, considerou que não teria condições de ficar publicando cada uma sua parte da pesquisa, mas que os resultados como um todo é que teriam valor científico. Essa prática de não publicar cada parte da pesquisa é bastante interessante e positiva, pois é contrária àquela que vem sendo mais comum na universidade: publicações fragmentadas, para que sejam gerados apenas números. Justamente isso o aluno critica em outras pesquisas e, em especial, iniciações científicas, inclusive apontando o uma instituição de pesquisa como um dos centros de pesquisa que se preocupam em publicar em quantidade. Por outro lado, apesar de crítica, parece incorporar aspectos do pragmatismo de produção acadêmica quando aponta para índices de relevância de publicações, que poderiam ser quantificados em uma escala de zero a sete:

Porque eu acho que muitos projetos não são projetos de verdade. É qualquer coisinha de gaveta [...] ah, faz um projeto, que todo mundo já sabe o que vai dar e publica; então, você tem uma publicação de relevância zero, né, e tá feito, tem uma publicação. É um problema que a gente tem, por exemplo, [em uma instituição de pesquisas de Campinas] [...] muita publicação, mas média de relevância dois, numa escala que vai até sete. Então, é muita quantidade e pouca qualidade (LEONARDO, estudante).

Sabemos que a referida instituição, assim como a Unicamp, é avaliado pelos mesmos critérios quantitativistas da CAPES, e recebe financiamento de acordo com a sua produção. Logo, as práticas de seus pesquisadores se assemelham aos dos docentes das universidades. Ademais, nesta instituição se objetiva a aproximação entre produção de

conhecimento e resolução de problemas necessários ao sistema produtivo e à acumulação do capital.

Letícia, engajada na defesa da sustentabilidade e defensora de uma “formação mais humana”, diferentemente dos estudantes anteriores, foi convidada para participar de um projeto de iniciação científica por um professor de outro Instituto da Unicamp, que já a conhecia de um projeto de extensão, coordenado por ele e que, tanto ela como o namorado participaram. Na FEEC, nunca tinha tentado se engajar em um projeto de iniciação científica, pois tinha medo da negação dos professores devido ao seu baixo rendimento acadêmico. Neste Instituto da sua IC, segundo a estudante, o professor não se importava tanto com o CR, mas mais com “a força de trabalho do aluno”, o que parece aproximar o aluno de graduação do trabalho manual mais do que do trabalho intelectual na iniciação científica. A estudante considerou que o convite para iniciação científica “caiu como uma luva”, pois o tema unia Engenharia e energia renovável, assunto de seu interesse. Nota-se átimos de suspensão da atividade cotidiana alienada pelos relatos da estudante, após o estranhamento sobre comportamentos sociais de desperdício de recursos naturais. O estranhamento pode mobilizar práticas na qual se busca um pôr teleológico alternativo, mas que, conforme o revés da objetividade social, produz novamente alienação e estranhamento. A estudante mobilizou-se, em diversos momentos, a favor da sustentabilidade, porém, em seu discurso, não aparece a reflexão de que a sustentabilidade é progressivamente incorporada aos objetivos de redução de custos e de intensificação da produção da mais-valia. Não é possível discutir sustentabilidade e economia de recursos naturais somente no âmbito do abstrato, apartado das relações sociais de produção. Se não for mudada a estrutura socioeconômica em que vivemos, que tem como uma de suas características básicas a prevalência do valor de troca sobre o valor de uso, as intencionalidades transformadoras de sua defesa à sustentabilidade tenderão a se circunscrever em um horizonte limitado de possibilidades alternativas.

A bolsa que a aluna recebia por desenvolver esse projeto de iniciação científica foi financiada pela Funcamp, mas, na verdade, o vínculo era de estágio. De acordo com a estudante: “Por ser um projeto que vai ser proposto um sistema, um modelo, é bastante pesquisa realmente e a oportunidade surgiu como uma bolsa estágio, mas a bolsa também segue os moldes da iniciação científica”. A estudante disse que seu orientador era diferente de muitos, pois “ele entende que iniciação científica é um aprendizado pro aluno”. Por isso, não pressiona os orientados para obterem resultados a qualquer custo, nem a publicar. Victor, que considerou a IC interessante para seu “*networking*”, também considerou seu orientador

“tranquilo” em relação a isso; segundo ele, não haveria pressão sobre ele para publicações ou resultados significativos. Contudo, Letícia considerou que a sua própria cobrança acabava sendo pior, disse que ela mesma era muito rígida com ela quando se tratava da iniciação científica e assumiu: “Eu quero, assim, surpreender positivamente, mesmo ele tendo falado que se eu não conseguir nenhum resultado expressivo, não vai ter problema”. Parece que não era preciso mais a pressão do orientador; a cobrança por resultados já estava no psiquismo da estudante e isso já a fazia sofrer, mesmo que ninguém a cobrasse, ninguém exceto ela mesma. Quando o assunto foi pressão sobre prazos e resultados, Letícia disse que enxergava isso nitidamente sobre alunos da pós-graduação. Morou com estudantes da pós-graduação e relatou alguns casos como descaso do orientador com o tema de pesquisa da orientanda, mas cobrança de prazos para que o trabalho fosse entregue, sendo que ele havia passado todo o tempo da pós-graduação da aluna em outro país. Já em relação à outra colega, disse que a própria pós-graduanda se cobrava demais e estipulou prazo para término do trabalho antes do prazo institucional. Verificou sinais de sofrimento nos dois exemplos citados. Neste segundo caso relatado, observa-se incorporação desmedida das exigências atuais da pós-graduação que, sabemos, é avaliada pela CAPES por esse quesito também: tempo de formação dos pesquisadores.

A Funcamp, que financiava a bolsa de Letícia, é a Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp, fundada em 1977. As Fundações, que aparecem em maior quantidade a partir década de 1990, nas universidades públicas, têm como objetivo inicial apoiar a universidade no que se refere a projetos de ensino, pesquisa e extensão; são de direito privado e sem fins lucrativos. O fato de elas apoiarem de fato a universidade e delas serem sem fins lucrativos são pontos bastante questionáveis. Fazem parte das políticas de reforma das universidades públicas, que tendem a tornar sua administração gerencial, por meio de planejamento estratégico, com a máxima qualidade e eficiência. No *site* da própria Funcamp, encontra-se:

Hoje a Funcamp atua com agilidade, eficiência e profissionalismo, fornece apoio ao pesquisador na elaboração e apresentação dos projetos científicos e tecnológicos junto às empresas e instituições financiadoras. Sua principal atividade é o gerenciamento dos recursos financeiros de convênios e contratos firmados pela Unicamp (Site institucional da FUNCAMP, acesso em 2011).

De acordo com Mancebo (2004), trata-se de delegar “atribuições do Estado à iniciativa privada”. Dessa forma, a universalização de alguns serviços públicos como a

educação ficam relegados a esfera privada, e “em consonância com teses defendidas há muito tempo pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MANCEBO, 2004).

Sacramento (2011), por sua vez, aponta que, para além da relegação ao setor privado, o Estado, por intermédio de mediações jurídico-políticas (Lei do Bem; Lei da Inovação Tecnológica) e da criação de estruturas institucionais na universidade (Núcleos de Inovação Tecnológica) possibilita formas de transferência de recursos públicos para o setor privado.

Então, a bolsa da estudante foi financiada pela Funcamp, que estabelece convênios com diversas empresas e faz a mediação destas com a universidade. O projeto de pesquisa da estudante, que fez parte de uma pesquisa maior, coordenada pelo seu orientador, estabeleceu relações com diversas empresas de energia, uma de grande porte e duas de médio ou pequeno porte, que, de acordo com Letícia, desenvolveriam “os componentes que vão ser propostos nesse modelo”, que seria o modelo que estava sendo desenvolvido no projeto de pesquisa, “um modelo de um sistema de geração de energia através de fontes alternativas”. Observa-se aí que a produção de fontes alternativas de energia articula-se aos interesses privados, mais do que propriamente aos interesses sociais.

Com a diminuição de recursos públicos para as universidades nos anos de 1990, as fundações ganham espaço como possibilidade de ser tanto uma fonte alternativa de recursos financeiros para a universidade como mediação de transferência de tecnologia para as empresas. O que se nota é que as fundações utilizam o espaço da universidade, não pagando ou pagando baixos impostos por isso, assim como utilizam outros recursos físicos, propriedades intelectuais dos professores e estudantes, vendem cursos, prestam consultorias a empresas, remuneram os professores da própria universidade por alguns serviços prestados, muitos deles já contratados pela universidade em regime de dedicação integral. E, de acordo com o *Dossiê Fundações*, o montante destinado à universidade é uma parcela muito pequena diante do total arrecado pela instituição, além de que algumas fundações nem repassavam o valor obrigatório por lei (CASTANHEIRA; BLONDL; POMAR, 2001). Por isso, todo o propósito das fundações privadas na universidade pública é questionável: não é fonte financeira de fato para a universidade e, se arrecadam muito mais do que repassam, não podem ser entidades “sem fins lucrativos”.

A estudante Letícia, por um lado, defendeu a entrada das Fundações na universidade, argumentando que não adiantaria ter boas ideias e não ter dinheiro para

desenvolvê-las. Por outro lado, pensa que a relação deveria ser um pouco diferente entre universidade, empresas e Fundações, pois alguns “institutos que produzem tecnologia acabam conseguindo mais verba do que os outros”. De acordo com ela, então, para resolver essa questão, “deveria ter um jeito desse dinheiro, desse contrato ser pulverizado na universidade inteira”. Ainda sobre a universidade ter ou não Fundações, ela ponderou:

*...depende um pouco do bom senso das duas partes, assim, de tanto a universidade perceber ou não se o contrato está sendo abusivo ou da empresa também, deveria ter uma consciência de que **roubar o conhecimento** também da universidade não é legal (LETÍCIA, estudante, grifo nosso).*

Apesar de Letícia não ter sido totalmente contra as Fundações e ter demonstrado durante a entrevista que não conhecia o seu funcionamento direito, fez críticas referentes a alguns pontos importantes a respeito do que acontece entre universidade, empresas e Fundações. Houve momentos de estranhamento em seu cotidiano, assim como de suspensão. Quando destacou que a empresa pode “roubar conhecimento” da universidade, pareceu compreender a Unicamp como objetivação do fundo público, mas ao mesmo tempo, concordou que o conhecimento produzido pudesse ser vendido para empresas, dependendo do valor, e não do direito de toda população.

Sobre a iniciação científica que vem sendo desenvolvida na universidade, a estudante disse que há muitos alunos que procuram fazê-la apenas para preencher o currículo. Disse acreditar que esses estudantes desenvolveriam a iniciação científica superficialmente e compreenderiam o resultado como uma premiação: “Você pega um assunto que você gosta mais ou menos, escreve uma coisa diferente do que já existe em milhões de literaturas, pronto, fiz uma iniciação, com um professor que gosta de você porque seu CR é alto, pronto, você tem uma condecoração”.

A valorização sobre a iniciação científica vem sendo sentida, pelos estudantes, não somente na universidade, mas no mercado de trabalho. A estudante relatou que, em conversa com colegas já formados, eles contaram: “ah, participei de tantas organizações estudantis, mas a única pergunta que a moça do RH me fez foi sobre minha iniciação”. Segundo ela, por isso, tantos alunos tenderiam a procurar iniciação científica, mesmo não sendo pela atividade em si. Apontou que, talvez, as empresas estivessem cometendo um erro com essa supervalorização da iniciação científica.

Já Leonardo disse ter informações, de um tio da área de Engenharia Elétrica e que trabalhava na indústria, de que a iniciação científica não seria valorizada no mercado de trabalho, mas apenas na vida acadêmica. E, segundo ele, isso aconteceria porque:

a pesquisa no Brasil, ela anda muito devagar, os prazos são muito flexíveis, sabe, não é uma coisa tão séria, quanto ‘deadline’¹². “Olha, preciso disso amanhã, se não, você não vai receber seu salário, se não você é demitido”. A pesquisa é mais flexível. [...] Eu, sinceramente, vejo como mais importante você ter feito estágio numa boa empresa, com um bom projeto de estágio, se você quer ir pra essa área, industrial, por exemplo (LEONARDO, estudante).

Apesar de obter essas informações de um tio e acreditar nessas preferências do mercado, Leonardo disse achar que pode ser beneficiado com sua iniciação científica. O trecho dessa entrevista é bastante ilustrativo de como pode ser transformada uma iniciação científica em atrativo para uma boa colocação no mercado de trabalho, particularmente para inserção do próprio estudante recém-formado e do conhecimento no “mundo empresarial”:

*A minha iniciação, eu acho que tenho como aproveitar porque é instrumentação científica. [...] eu posso tirar muito proveito. Depende como você vai vender a sua iniciação. Se for uma iniciação muito teórica, não sei como você vai conseguir aproveitar. Eu acho que uma iniciação, fala “meti a mão na massa, fiz, participei de projeto, que tem características de uma **iniciação pro mundo empresarial**, essas coisas. Se eu souber vender bem o peixe, eu acho que eu consigo tirar um bom proveito (LEONARDO, estudante, grifos nossos).*

Letícia criticou a respeito de muitos alunos que teriam na IC apenas esse objetivo. Não seria exatamente esse o caso de Leonardo. Ele demonstrou, durante a entrevista, ter interesse por pesquisa e desenvolvê-la para além do motivo desta atividade contribuir com a sua empregabilidade. Porém, disse saber que, devido à concorrência no mercado de trabalho, precisaria saber “vender bem o peixe”. Outro aspecto a ser destacado é a valorização, no mercado de trabalho, de pesquisas aplicadas sobre as básicas, ou teóricas, como o estudante coloca. Com isso, considerando que diversos estudantes fazem iniciação científica para ter um diferencial na hora de concorrer a uma vaga de emprego, e juntando com o fato de pesquisas aplicadas serem favorecidas nos editais de financiamento de

¹² Termo inglês bastante utilizado na área empresarial: data limite estabelecido pela empresa para o envio de soluções para um problema proposto.

pesquisa, especialmente na área de tecnologia, têm-se apenas mais um indicativo que não são os interesses sociais, mas os de mercado, que ditam os temas a serem estudados.

Victor, adepto à aproximação entre universidade e empresas, iniciou a iniciação científica no quarto ano do curso e se incomoda com esse fato: “Comecei tarde [...] Comecei no quarto ano só”. Quando questionado porque ele considerou ter começado a iniciação no quarto ano tarde, fez uma comparação com a maioria dos alunos do seu curso que também realizavam iniciação científica, contando que a maioria dos seus colegas iniciou no terceiro ano no máximo. Esse fato demonstra que há certa pressão por ingressar logo na iniciação científica, se for para fazê-la. Essa ideia é ratificada por Letícia que disse sentir que as pessoas esperam que os estudantes façam iniciação científica ou estágio antes de chegarem nos anos finais do curso. Segundo seu relato, pessoas do seu ano costumavam ouvir: “eu estou no quinto ano indo pro sexto. Então, fica assim: ‘Viu, você já fez estágio’; ‘Não’; ‘Mas você não fez iniciação científica também. Você não vai fazer nada?’” (LETÍCIA, estudante).

Contudo, Victor disse ter entendido o motivo para ter começado a iniciação científica mais tarde do que seus colegas. Disse que esperou encontrar um assunto que o interessasse para se envolver com pesquisa e, na primeira oportunidade que teve, candidatou-se a uma vaga com um professor da área, que é microeletrônica. A identificação do estudante com a área faz parte de sua subjetividade e é interessante que essa seja a motivação para desenvolver pesquisa. Mas ele acabou sendo contraditório quando revelou, durante a entrevista, que “tudo o que eu pude fazer a mais além da graduação, eu tentei”. Considerou que qualquer atividade extracurricular poderia abrir portas mais tarde e, por isso, seu engajamento com a pesquisa. Deste ponto de vista, seu interesse seria colocar essa atividade no currículo, pois como já foi falado pela Letícia também, as empresas valorizariam esse tipo de experiência. Além disso, o estudante relatou entender que o fato de realizar iniciação científica fora da Unicamp - foi realizada em um Centro de Pesquisa - ampliaria os seus contatos com pessoas da área, nas palavras do estudante: “fazer um *networking*”.

Esta instituição onde o aluno fez IC, assim como o renomado Laboratório em que Matheus engajou-se em atividades de pesquisa, é um centro de pesquisa do governo federal, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, e, de acordo com o *site* da instituição, ele atua na pesquisa e no desenvolvimento em tecnologia da informação. Apesar de receber financiamento do governo, o próprio *site* indica a integração com a universidade e o setor produtivo, tornando a instituição apta a atender demandas da indústria e torná-las temas de pesquisas, estimulando pesquisa e desenvolvimento, e focado em proporcionar

soluções para o mercado. E não são apenas os recursos financeiros do governo que são utilizados para o desenvolvimento de pesquisas para o mercado, como, e especialmente, a formação intelectual de docentes e estudantes das universidades públicas. O exemplo da pesquisa desenvolvida por Victor e seu orientador é ilustrativo. Conforme argumentaria Mancebo (2004), faz parte do ajuste da educação às regras de mercado, que vem alterando a cultura universitária a caminho da “privatização”. Não se trata de processo institucional de privatização, de venda da instituição pública à iniciativa privada, mas sim de inserção da lógica privada e gerencialista na universidade, o que possibilita que pesquisas financiadas com o fundo público produzam “produtos” necessários ao processo real de acumulação do capital de empresas e indústrias. A bolsa que Victor recebe é PIBIC/CNPq, vinculada diretamente ao Centro de Pesquisa e não à Unicamp. Há mais um problema nessa parceria entre universidade, este Centro de Pesquisa e empresas: o fato de recursos financeiros serem destinados à pesquisa com foco em soluções do mercado pode induzir os temas de projetos de pesquisa de docentes da universidade pública.

Na visão de Victor, nem todo aluno que gostaria de fazer iniciação científica consegue, mas de acordo com ele, o contrário também é verdadeiro: nem todo professor que procura um aluno para participar de pesquisa em iniciação científica, tem retorno de alunos interessados. O estudante levantou a hipótese de que, talvez, haja falha de comunicação entre aqueles que oferecem vagas de iniciação científica e os interessados, mas também, observou que, às vezes, alguns alunos concordariam em fazer iniciação científica apenas em determinadas áreas, de interesse deles. Parece que há uma contradição: ao mesmo tempo em que a Letícia coloca que muitos estudantes procurariam iniciação científica apenas como acréscimo curricular, ou mesmo por questão financeira, como vimos no caso de Gabriel, e não por interesse genuíno em pesquisa ou na área a ser pesquisada, sobrariam vagas de iniciação científica. A ideia de alguns alunos não participarem de iniciação científica a qualquer custo, apenas se tiverem interesse no tema, seria bastante interessante e positivo, indo na contramão do pragmatismo das práticas de alunos e docentes na universidade. Porém, também houve a observação de Letícia e Mariana de que alguns alunos que gostariam de fazer iniciação científica seriam excluídos dessa possibilidade por apresentarem CR baixo.

A respeito dessa questão, para Leonardo, assim como para Gabriel, Victor e Patrícia, seria impossível alguém querer fazer iniciação científica na Unicamp e não conseguir. O que poderia acontecer, segundo Leonardo, seria não ter bolsa para todos os alunos, mas trabalhar em pesquisa na graduação seria possível de alguma forma, na FEEC

mesmo, no caso dos alunos de Engenharia Elétrica, ou em outra Faculdade ou Instituto, como ele, que fazia IC na Física, ou ainda em outra instituição como o Laboratório Síncrotron. Para Leonardo:

É o aluno que quer, o aluno que vai atrás do professor, consegue. Pode não conseguir com aquele professor específico, que ele sonha em ser orientado, mas eu acho que se ele procurar, ele vai conseguir. Tem professor que vai falar “não quero você, que você é um mau aluno”. Você vai ouvir isso. Claro que vai. Mas tem professor que vai falar: “putz, mano, você é um mau aluno, mas você é tão interessado, que eu acho que pra mim, pesa mais”. Mas consegue. (...) Eu acho que hoje em dia, a não ser que você queira uma coisa muito específica, se você está disponível, se você é maleável, flexível, você consegue alguma coisa sim (LEONARDO, estudante).

A responsabilização recai sobre o indivíduo apenas, pelo que disse o estudante: se o aluno não fizer iniciação científica é porque ele não quer. Para isso, considerou que o aluno deve fazer a iniciação científica mesmo se não concordar com o tema de pesquisa, se não se identificar com o docente, ou com a área a ser estudada. Aqui, parece que a experiência de fazer iniciação científica é válida por ela mesma, apenas pelo desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa ou experiência acadêmico-científica, independente dos objetivos da pesquisa a ser realizada. Talvez, seja válida mesmo para ser colocada no currículo *Lattes*. O estudante destacou ainda a provável postura de alguns professores diante dos alunos: estereotipá-los em “mau” ou “bom”, de acordo com seus respectivos CRs, contribuindo com a cultura de competição na universidade. E o pensamento de Leonardo está em consonância com o que o mercado de trabalho e a sociedade capitalista esperam dos sujeitos, determinação, persistência e flexibilidade, para, mesmo em um mundo competitivo, individualista, “sem lugar ao sol para todos”, lutar, conquistar o seu espaço e ser “o vencedor” (aquele que superou todas as dificuldades, adaptou-se às novas e inesperadas circunstâncias, alcançou seus objetivos e, agora, continuará a perpetuar a “ideologia do esforço”, como se não houvesse problemas no processo de avaliação - seleção/exclusão - e diferença de oportunidades). De qualquer forma, consideramos que a disputa acirrada seria, de fato, mais intensa em relação ao intercâmbio do que à IC propriamente dita.

Mariana concordou com Victor a respeito da falta de comunicação entre professores e aluno quando o assunto é iniciação científica. Disse não ver incentivo dos docentes para que os estudantes se engajem em tal atividade; disse nunca ter visto professores falarem sobre iniciação científica com os alunos. Para ela, seriam os alunos que correm atrás:

“Aqui o aluno tem que ir atrás pra saber o que é, pra saber se tem algum projeto, pra ver se tem algum professor que quer orientar, se existe bolsa, se não existe bolsa, e como deve ser feito”. Disse que a divulgação sobre as vagas feitas não atingiria a todos. Para Leonardo, seria interessante que palestras fossem feitas no intuito dos professores divulgarem o que vem pesquisando. Desta forma, disse acreditar que os estudantes teriam maiores possibilidades de se identificarem com algum tema e conversariam com o docente em busca de realizar iniciação científica na área. Neste ponto, parece claro que, dependendo do “tipo” de aluno que você é, com um ótimo CR ou um aluno abaixo da média, terá experiências diferentes com os professores. O próprio estudante Leonardo apontou que alguns alunos recebem convite dos professores para desenvolverem iniciação científica com eles, por irem bem nas disciplinas, como foi o caso de Patrícia, estudante que foi contemplada com bolsa FAPESP. Novamente, o rendimento é peça fundamental para conseguir diferentes experiências na universidade. Nas palavras de Leonardo:

*A gente chama de **aliciar os alunos**, aqui, assim: um professor que ministrou uma disciplina, de eletromagnetismo, sempre tem um aluno que se destaca, ele convida: “pôxa, você se destacou, será que você consegue trabalhar com isso?”. É assim que acontece. Não é amplamente divulgado. Essa é a minha visão (LEONARDO, estudante, grifo nosso).*

Ao mesmo tempo em que é possível compreender a visão dos discentes de que as oportunidades de iniciação científica não são as mesmas para todos, conseguimos compreender o fato de um professor, durante todo um semestre com os alunos, oferecendo uma disciplina, ter condições de avaliar se o estudante apenas obteve nota boa na disciplina ou se tem interesse realmente na área de estudo. E, por isso, gostaria de oferecer a oportunidade do aluno se aprofundar no assunto, se não for para ter mão-de-obra qualificada e barata.

Letícia, que por seu envolvimento com vários estudantes em função do seu engajamento com o Trote da Cidadania e também por morar com colegas pós-graduandas, disse observar diversas relações de orientação, nos comportamentos de orientadores e orientandos: “(...) tem orientador que praticamente faz o projeto do aluno; tem orientador que deixa o aluno às cegas; tem orientador que deixa o aluno andar sozinho, mas fica ali detrás dando uns pequenos conselhos”. E relatou observar que, às vezes, o professor não gosta de

orientar, mas que existe uma avaliação, que o obriga, de certa forma, se quiser crescer na carreira docente. Então, ela disse:

Também acontece que alguns professores precisam de orientandos pra ter lá no mérito deles, pra evoluir de MS tanto pra MS¹³ não sei quanto; precisa ter um número X de doutorandos, mestrandos, e tal; acho esse é outro lado negativo também, porque o cara não está ali porque ele quer, mas porque precisa de um aluno, enfim, aí já compromete um pouco a qualidade, eu acho (LETÍCIA, estudante).

A estudante mostrou mais um item que é considerado na avaliação docente de forma quantitativa, como o número de orientandos. E esse dado está entre os utilizados para direcionar a carreira do professor dentro da universidade. A racionalidade que se vive é instrumental, que tem regido a sociedade como um todo. Porém, a universidade que deveria ser o lugar da crítica, da autonomia, acaba por ter metas heterônomas e por alimentar o produtivismo em vez da produtividade, com saídas pragmáticas, prejudicando suas funções sociais.

Leonardo, como já foi descrito, escolheu a Unicamp pensando em realizar pesquisa, em se formar pesquisador. Declarou que não tinha conhecimento sobre a modalidade de pesquisa de iniciação científica antes de ingressar na universidade, mas assim que soube dessa possibilidade, logo no primeiro semestre do curso, conversou com um professor com a intenção de se envolver já com pesquisa, mas o docente, na época, respondeu ser muito cedo, para que ele aguardasse um pouco, e que seu interesse era positivo. Ao final do 1º ano do curso, Leonardo assistiu a uma palestra de um docente da Física, gostou muito e foi conversar com ele sobre seus interesses, em desenvolver pesquisa e também em relação à área estudada pelo professor. O docente, então, o convidou para aparecer no laboratório quando ele pudesse. Leonardo fez uma disciplina durante as férias, de verão, e aproveitou para, nos termos dele, iniciar “um período de treinamento” no laboratório, até julho de 2009. Após esse período, disse ter se afastado um semestre do laboratório, porque, de acordo com a declaração do estudante: “eu não consegui conciliar a universidade, meu curso de Engenharia com a iniciação”. As exigências do curso de Engenharia aparecem nas entrevistas, como difíceis de serem cumpridas juntamente com outras atividades, apesar de uma cobrança velada

¹³ MS significa Magistério Superior e, com os números que seguem a sigla, refere-se aos níveis da carreira docente na Unicamp.

para que todos os estudantes se envolvam com atividades extracurriculares, ou se não, são menosprezados, de acordo com relatos de Letícia.

Em janeiro do ano seguinte, Leonardo retornou suas atividades no laboratório, já com bolsa de iniciação científica, PIBIC/CNPq, que, depois, foi renovada por mais um ano. Até o momento da entrevista, Leonardo continuava desenvolvendo iniciação científica. Revelou gostar de suas atividades e do tema de pesquisa, que já o atraía antes mesmo de entrar para o laboratório. Segundo ele: “Sou realizado com o que eu trabalho. Eu visto a camisa, eu falo ‘nosso’, quando fala do laboratório, eu falo isso”. Aqui, parece existir um sentimento positivo de pertença a um grupo, com quem divide o espaço e compartilha experiências de pesquisa; parece também existir esse sentimento pelo fato da pesquisa ser uma atividade valorizada na universidade e fazer parte disso é ter certo *status* acadêmico, a sociabilidade da cultura da universidade mesclada à subjetividade do sujeito que, também, já entra na graduação com expectativas de se formar um cientista.

Apesar de ter sido contemplado com a bolsa de IC, Leonardo contou que demorou a consegui-la, devido a reprovações em algumas disciplinas. Disse que faria a iniciação científica sem bolsa mesmo, mas que passar a ser bolsista foi um incentivo a mais, apesar do “valor irrisório” da bolsa, para ele, que a utiliza para “coisas supérfluas”. De acordo com Leonardo, o que contou mesmo foi o prestígio acadêmico de ser bolsista e poder colocar isso no currículo *Lattes*. Nas palavras do estudante: “Então, pra mim, **o incentivo da bolsa é o prestígio, é você abrir o Lattes e ver que o aluno é bolsista do CNPq. Acho que mais como um reconhecimento, um mérito, não pelo valor**” (LEONARDO, estudante, grifos nossos). Parece que o aluno já tem incorporado, em sua subjetividade, um valor da sociabilidade competitiva universitária, em que são contabilizados todos os registros do currículo *Lattes* e comparados com os seus pares. Porém, o estudante disse acreditar que não é um valor da Unicamp, mas apenas de sua família, que valorizaria o fato de ele ser bolsista CNPq. O estudante complementou lamentando que a FEEC/Unicamp valorizaria mais o aluno com CR alto do que o bolsista de iniciação científica, ao contrário de sua família:

*É uma coisa pessoal minha, uma coisa que meu tio reconhece, por exemplo, meu tio foi pesquisador, meu tio fez mestrado, sabe o que que é, mas eu digo que não é, acho que a Unicamp, **acho que a Engenharia Elétrica em si é CRtocrata, né? CR é a média das matéria, então, seu CR tá acima de tudo, antes por exemplo, de você ser um aluno contemplado com bolsa de pesquisa. [...] É que eu, como futuro pesquisador, pelo menos, tenho vontade de ser, eu acho assim, eu acho que pra mim, eu acho legal eu abrir, não sei se mais***

alguém abre ou não, o meu Lattes. Mas eu abro, meu pai abre, meu tio abre, e tá lá “bolsista CNPq”. O reconhecimento assim; não é um reconhecimento entre os outros alunos [...] (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

Interessante notar que o próprio aluno assumiu abrir o seu *Lattes* para se satisfazer, satisfazer a sua “própria” ideia de que isto deveria ser mais valorizado do que o CR dos estudantes. O estudante pareceu não notar: 1) que isso já é um valor institucionalizado; 2) que acha injusta a valorização dos estudantes por uma média de notas conquistadas em disciplinas, mas gostaria que a valorização acontecesse pelo fato de um estudante fazer IC com bolsa (fato não universal entre os estudantes e também motivo de competição entre eles). Parece que o estudante “criou” seus critérios de valorização discente conforme o que lhe convinha, de acordo com aquilo que o valorizaria. E, apesar de a iniciação científica já ser um quesito valorizado e contabilizado para avaliação do curso, da universidade, e do docente orientador individualmente, de ser critério avaliado para o ingresso em muitos programas de pós-graduação, essa declaração de Leonardo nos leva a considerar que, para alunos da Engenharia Elétrica da Unicamp, a iniciação científica não é uma atividade tão visada assim, diferentemente do intercâmbio internacional, citado por quase todos os estudantes entrevistados como o motivo maior da competitividade entre os alunos. O estudante disse acreditar que os docentes valorizem um pouco mais o estudante que faz IC, pela dificuldade de encontrar alunos que queiram seguir carreira acadêmica; relatou que a maioria pretende ir logo para o “mercado de trabalho”.

Para Leonardo, a iniciação científica na FEEC ficaria em segundo plano, diferente do que acontece no Instituto onde realizava sua pesquisa e disse existir um “Encontro de Jovens Pesquisadores” para compartilhar temas pesquisados na graduação. Lamentou não ter o encontro nos mesmos moldes na FEEC e disse já ter sugerido a organização deste evento para o Diretor da Faculdade que, segundo ele, concordou no momento, mas teve dificuldade em concretizar a ideia. Com isso, observou que não conhecia os temas pesquisados em sua Faculdade, nem os colegas que realizavam IC. Leonardo atribuiu isso ao fato dos engenheiros conseguirem empregos com bons salários no mercado de trabalho, assim que se formam na graduação e, por isso, poucos pensavam em fazer mestrado e doutorado com bolsas de pesquisa de pós-graduação, que seriam de valores bem inferiores às possibilidades de retorno financeiro em um emprego formal. Com isso, disse acreditar que eles também não teriam interesse ou teriam pouco interesse em desenvolver pesquisa na

graduação; e que muitos estudantes que estariam engajados na iniciação científica seriam “mão-de-obra” que os professores precisavam. O estudante criticou o fato de ninguém saber o que se está pesquisando, apenas saberiam o CNPq e a FAPESP, na visão dele, e apontou a característica quantitativa do produtivismo acadêmico: a importância do número de artigos publicados, mesmo que sem divulgação do que se produz de fato na universidade. Para Leonardo, “a pesquisa não é pra ser guardada em gaveta, não é pra ser medida por número de *papers*¹⁴ publicados, só para aquela comunidade. Eu acho que existe falta de divulgação científica na Unicamp”.

Assim como Matheus, que criticou o fato do financiamento de pesquisas estar atrelado ao número de publicações, Leonardo observou e criticou a relação do número de artigos publicados com o financiamento das pesquisas e revelou que os próprios estudantes diferenciavam os docentes de acordo com sua aparente produtividade:

Você tem que publicar X papers, você tem que ser uma pessoa ativa porque você consegue com muito mais facilidade ser financiado pelas agências de fomento, né? [...] Eu acho que com isso, você acaba por preferir número a qualidade, você acaba baixando a qualidade. Qualquer coisa, você publica [...] existe uma pressão de número de publicações e você acaba ouvindo: “ó, não pega iniciação com ele porque ele não publica e vai ficar chato pra você depois falar que fez” [...] (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

Então, este trecho sugere que a racionalidade instrumental, e a sociabilidade competitiva e individualista da universidade, mediada por números e pelo pragmatismo, já está incorporada na subjetividade dos estudantes, que expressam tais valores em seu cotidiano, os reproduzem e procuram reafirmá-los dentro e fora do mundo acadêmico.

Mariana, membro do CABS em outras gestões e interessada em discussões políticas, faz parte do grupo que não fez iniciação científica, e nem pretendia ter tal atividade em seu currículo. Por dois motivos, não pensava em fazer: porque estava atrasada no curso e o envolvimento com a iniciação científica demandaria tempo e dedicação; porque a seleção para iniciação científica seria realizada por rendimento acadêmico e o seu CR era baixo. Argumentou que o envolvimento dela com outras atividades extracurriculares – participou de três gestões do CABS – na universidade demandaram o tempo que deveria ser dedicado à iniciação científica, caso tivesse resolvido fazê-la. A estudante refletiu que não conseguiria

¹⁴ Palavra em inglês que significa artigo científico, amplamente utilizada entre os docentes e estudantes de Engenharia, e que vem sendo recorrentemente utilizado em outras áreas.

conciliar sua participação no Centro Acadêmico e ainda fazer iniciação científica. Ela destacou mais uma vez, então, a influência do CR na vida acadêmica dos estudantes, como fator determinante, inclusive, dos caminhos a serem percorridos na universidade. Apesar de Mariana não ter se envolvido com a iniciação científica, disse acredita ser uma ótima atividade, que “deve ser incentivada, assim como um bom projeto de extensão, um bom projeto de educação”, beneficiando tanto o próprio aluno, como a universidade e o país.

Para a estudante, iniciação científica não deve ser realizada por todos os estudantes, mas apenas por aqueles que se identificariam com a atividade de pesquisa, e, ainda, por aqueles que pensavam em seguir carreira acadêmica, fazer mestrado e doutorado. As agências de fomento têm interesse que alunos de iniciação científica permaneçam na academia, façam mestrado e doutorado, a fim de que seja facilitado o processo do aluno na pós-graduação, assim como seja diminuído o tempo de formação. Esta opinião, de que a IC não deve ser feita por todas, mas apenas por aqueles que gostariam de seguir carreira acadêmica é compartilhada por Rodrigo, que ainda pensa em fazer IC por ter dúvidas de quais caminhos gostaria de tomar ao término da graduação.

Ao expressar sua opinião de que a iniciação científica não deve ser feita por todos, Mariana disse não concordar também que somente aqueles que têm um bom CR é que seriam aptos a desenvolvê-la. Para ela:

Não é que um aluno que não tira as maiores notas, não está preparado pra fazer pesquisa. Às vezes, a avaliação que é feita em sala de aula, não condiz com a forma que esse próprio aluno se identifica, né. Mas se ele gosta de fazer pesquisa, e ele quer fazer pesquisa, ele quer se dedicar a isso, ele é propenso a isso, eu acho que não deveria ser o CR que poderia limitar esse aluno (MARIANA, estudante).

A aluna foi crítica ao identificar as barreiras que o CR impõe a alguns estudantes e, de certa forma, a ela mesma. Apontou que a subjetividade de um estudante pode ter muito mais a ver com a atividade de pesquisa do que a média das notas das disciplinas durante o curso.

Bruno, que não sabia bem o que era IC e que revelou sonhar um dia trabalhar na Petrobrás, não fez ainda, mas gostaria de realizar IC. Pelos questionários, existem muitos estudantes nesta condição, de não ter realizado IC, mas que ainda gostariam de fazê-la. No caso de Bruno, que não soube dizer no que consistiria a IC, parece que a atividade tem sido fetichizada pelos estudantes, talvez, pelo *status* que detém no meio acadêmico,

universitário, induzido pela lógica do produtivismo acadêmico, em especial, na última década. Porém, Bruno relatou ter a expectativa de aprender bastante de uma área específica do curso na IC e cogitou até seguir carreira acadêmica. Mas acha improvável, pois não seria tão rentável como trabalhar de engenheiro nas empresas, segundo ele.

*Eu não tenho uma visão muito do que é, mas do que eu espero. Eu espero aprender mais uma área do meu curso, saber como funciona a pesquisa, e ter uma idéia geral, mesmo porque eu tenho um pouco de interesse em área acadêmica. **Apesar de que não me parece a melhor saída, em questão de rentabilidade.** O pessoal, a maioria, sai e vai para alguma empresa, assim, né (BRUNO, estudante, grifo nosso).*

Assim como Bruno, Heitor também ainda pretende fazer IC. Gostaria de fazer na área de energia e, com a IC, tem a expectativa de realizar mais “alguma coisa diferente” na universidade. Diferentemente de Mariana e Bruno, Heitor e Patrícia consideram que seria importante a realização da IC por todos os estudantes do curso, pois aprenderiam a fazer pesquisas, ou aprofundar em alguma área da Engenharia Elétrica, o que consideraram importantes mesmo sem seguir carreira acadêmica.

Rodrigo, que defende uma formação “polivalente” para o mercado de trabalho e, também, que nunca participou do ME, é mais um dos entrevistados que não fez ainda IC, mas gostaria de desenvolver um projeto de pesquisa ainda na graduação. Para ele, poderia ser em qualquer área de interesse dele. Considera interessante conhecer o trabalho na área acadêmica. Fazer a IC em uma área que ele já se identifica, considera bastante importante, pois segundo o estudante, caso decida seguir a carreira acadêmica, facilitaria permanecer na área da IC. O fato dele querer fazer IC em uma área da Engenharia que gosta traz uma dimensão da não alienação, de ter que fazer sentido ao sujeito a atividade que desenvolve. Porém, contraditoriamente, estabelece uma relação alienada quando pensa em permanecer na área por facilidade, pragmatismo, consoante, inclusive, com o que é esperado pelos documentos do CNPq, de “treinar” os alunos e esperar que permaneçam nesta linha de pesquisa durante a pós-graduação, a fim de reduzir o tempo de formação, e otimizando o processo de produção de conhecimentos. Segundo Rodrigo:

*A pessoa vai fazer IC, vai aprender mais sobre aquela área, a fazer pesquisas naquela área, as metodologias e **eu imagino que você sempre tenda ficar onde você já sabe mais, né?! Imagino que seja mais fácil do que começar em outra área, outra iniciação, outra carreira acadêmica** (RODRIGO, estudante, grifos nossos).*

Rodrigo, inspirado no pai, que fez carreira em uma multinacional, revelou que também sonhava em trabalhar nesta empresa. Neste momento da entrevista, considerou que IC seria “só para alguns estudantes”, e não exatamente para quem quer trabalhar em empresas, reiterando uma dicotomia questionável em se tratando de Engenharia, entre uma formação acadêmica e uma formação acadêmico-profissional.

Patrícia, assim como Letícia, foi convidada por professor para realizar IC. Mas, no caso, de Patrícia, aconteceu porque ela se destacou em uma disciplina durante o 2º ano do curso, o que costuma ser comum na Engenharia Elétrica, de acordo com os relatos dos alunos das entrevistas. O projeto, escrito pelo próprio professor e um dos seus orientandos de doutorado, seria justamente parte do desenvolvimento do doutorado deste estudante da pós-graduação. Foi a única entre os alunos entrevistados que teve bolsa FAPESP. Na época, Patrícia disse que não sabia direito o que era IC, mas concordou em realizá-la. Para ela, a IC foi ao encontro de suas expectativas de conhecer e estudar mais a fundo um assunto, para conseguir realizar a pesquisa, mas não gostou da área estudada que, para ela, é “pouco atraente”.

A estudante não sentiu pressão para publicar, até porque faria parte de um doutorado, e próprio aluno da pós-graduação publicaria os resultados dela. Porém, disse ter sentido pressão em relação a atividades difíceis, que ela ainda deveria aprender a fazer, e aos prazos. De acordo com Patrícia:

*Foi legal. Teve um pequeno atrito assim no final, mas foi legal, foi tranquilo. É que no final, a gente adicionou uma atividade de preparar uma interface gráfica no sistema. Eu nunca tinha feito isso. Era um aprendizado pra mim, mas era bem difícil. Eu nunca tinha feito aquilo. Eu estava engatinhando a passos lentos. Nisso, rolou uma pressão, assim, de eu conseguir fazer o negócio. Mas estava difícil pra mim. Aí, o problema que aconteceu de que eu fiz uma versão simples da interface. E eles deram uma idéia. Eu achei que eu ia só fazer aquilo. Mas eles propuseram uma interface nova, que eu ia fazer, parecida com a outra, mas não era parecida. E eu ia ter que começar do zero. A outra eu tive um modelo. Só que aí já era novembro, e eu ia sair de férias, não deu tempo. Quando o professor passou essa idéia aí, já no finalzinho do ano, eu tentei começar, fazer algumas coisas, mas não consegui acabar. O atrito que deu foi esse. **Eu não consegui acabar e o aluno de doutorado dele precisava disso pra qualificação. Ele queria isso pra ser mais um resultado que ele ia mostrar. E ele soube que eu não ia conseguir terminar meio próximo assim da qualificação. Aí, deu problema nessa questão. [...] Eu fiquei chateada, assim, porque eu não queria não ter conseguido, mas eu não consegui. E também eles***

não tinham me falado a data da qualificação. A única data que eu tinha era a do meu relatório final pra FAPESP, que era só em fevereiro. Mas a qualificação dele era antes, e eles não me avisaram (PATRÍCIA, estudante, grifos nosso).

No caso, parece que houve falta de comunicação, exigência da aluna de IC acima do que ela conseguiria fazer no tempo que teria para isso e falta de suporte do professor e do estudante de doutorado. Parece que ela assumiu na IC uma das tarefas de doutorado do colega e isso pode demonstrar a questão do produtivismo acadêmico na pós-graduação os efeitos estendidos para estudantes de graduação. Porque o doutorando não tem mais tempo de realizar todas as suas atividades nos prazos estipulados pela CAPES para conclusão do seu curso, algumas delas são passadas para estudantes que gostariam de conhecer ou ingressar na área acadêmica de alguma forma. E estes acabam sendo pressionados e também não tendo o seu tempo de aprendizado respeitado pelo próprio orientador, embalado pelo sistema produtivo de teses, artigos, e resultados. De acordo com Sguissardi (2010), “o produtivismo acadêmico está na raiz da intensificação e precarização do trabalho dos docentes/pesquisadores”, aqui entendido que se estende aos estudantes também.

Patrícia considera que todos os estudantes do curso que gostariam de fazer IC tem como conseguir se tomarem a iniciativa de correr atrás de projetos e professores, mas disse na entrevista que, para isso, precisaria de uma orientação melhor aos alunos, durante o curso, sobre os trâmites para tentar alguma IC. Essa também é a opinião de Rodrigo: seria importante que a universidade explicasse para os estudantes o que é IC e como realizá-la. Porém, diferentemente de Patrícia, Rodrigo disse que conhece pessoas que gostariam, mas não conseguem realizar IC na universidade. E, para ele, esse fato está atrelado a um desempenho acadêmico ruim no curso. Ele é a favor da competição por CRs para conseguir um projeto de IC. Sobre a competição, ele disse:

é sempre desgastante, mas acredito que não seja ruim para os alunos. Sempre vai incitar alguns a estudarem mais, a se esforçarem. Alguns vão ficar desgastados, vão achar pouco saudável, mas outros vão prevalecer, vão ir melhor do que eles iam, vão se destacar e vão acabar merecendo essa iniciação (RODRIGO, estudante, grifos nossos).

Então, a visão de Rodrigo é a da meritocracia: conseguirá IC aquele que merecer. O estudante tem incorporado a ideologia do esforço e do merecimento. Neste caso, a meritocracia objetivada pelo CR está alinhada com o modo de pensar do estudante e, portanto,

a competição é bem aceita, naturalizada, e reproduzida sem a suspensão do cotidiano, de forma alienada.

Marcílio ainda gostaria de fazer IC em alguma área de seu interesse, como som ou acústica. Para ele, seria bom fazer IC “mais para o final do curso” quando tiver uma base mais sólida de conhecimentos técnicos. Para o estudante, todo aluno interessado em IC consegue realizar esta atividade na Unicamp. Segundo ele, o que pode acontecer, é “ficar sem bolsa”. Ele critica o fato de ter muita IC colada a projeto de professores, alunos executando parte desses projetos, que foi o caso da Patrícia, que teve como IC o desenvolvimento de parte do projeto de um doutorando.

Enzo nunca realizou IC e disse que não tem interesse em pesquisas, pois não tem “perfil” para isso. Segundo o aluno, ele tem uma “visão muito empresarial sobre o mundo”. Concorda com Rodrigo ao dizer que somente aqueles que pensam em seguir carreira acadêmica devem fazer IC. Considera que os professores incentivam bastante a IC e disse que há mais professores procurando alunos para realizar IC do que o contrário, então, para ele, todos os alunos que se interessam pela pesquisa, conseguem realizá-la.

A iniciação científica, portanto, é uma atividade bastante presente no cotidiano universitário dos estudantes, sendo que, para alguns, trata-se de uma atividade realizada com sentido durante a sua formação acadêmica, identificam-se com o trabalho da pesquisa e nele pretendem permanecer. Outros estudantes procuram fazer a IC por motivos bastante pragmáticos como: pelo dinheiro da bolsa ou porque houve o convite do professor, mesmo que o próprio estudante nem saiba direito no que consiste a IC. Muitos alunos observaram que a IC tem sido valorizada no mercado de trabalho, ao procurarem estágios ou empregos e o fato de “agregar” essa experiência ao currículo, parece bastante interessante. No geral, os estudantes relataram a questão da competitividade nas pesquisas, incentivada pela própria avaliação da universidade, dos institutos de pesquisas e dos pesquisadores, como algo negativo, ainda que um dos estudantes tenha emitido a opinião de que a competição faz com que as pessoas estudem mais, ou seja, este já naturalizou a competição e suas consequências, entre elas a exclusão de alguns. A seguir, verificaremos o que e como pensam os alunos a respeito do ME.

3.3.3 – As diferentes formas de representação e de participação no Movimento Estudantil e nas entidades estudantis organizadas

Nesta seção, apresentamos a análise, baseada nos relatos de alguns estudantes da Engenharia Elétrica da Unicamp, de como e com que objetivos o movimento estudantil desse curso vem se organizando no CA, DCE e outras entidades estudantis (Trote da Cidadania, Empresa Jr., Solidare). Interessou-nos compreender os motivos pelos quais os alunos concordam em ser integrantes de uma entidade estudantil como o Centro Acadêmico e como vêm propondo suas atividades. Também buscamos compreender a representação que os estudantes têm de movimento estudantil e como dizem ser sua participação neste movimento.

Gabriel disse que grande parte dos alunos da Unicamp da área de exatas, pelo menos, não são politizados, e revelou que ele está entre esses alunos:

*O pessoal não é muito político assim, no CABS. Acho que **o aluno da Unicamp não é muito político**, não é muito ligado a Centro Acadêmico, ele quer fazer a graduação dele, não se envolve [...] tá bom, eu vou falar **só pelo pessoal das exatas**: não se envolve e ainda assim, não é 100%, tá, eu diria que, pelo menos, 50%, vai, das pessoas que fazem Unicamp e que são das exatas, eles não se envolvem muito com a universidade. Eu me incluo dentro desse **perfil: quer fazer a graduação dele e beleza, acabou a graduação, “tchau, tchau Unicamp, valeu, você me emprestou seu nome”** [...] (GABRIEL, estudante, grifos nossos).*

O estudante Felipe, que foi de três gestões do CABS, incluindo que era membro do CA na época da entrevista, também considerou o desinteresse por parte da grande maioria dos alunos de exatas para discutir política e participar do movimento estudantil, tanto que trinta alunos participarem de uma discussão, em um curso que tem quase seiscentos, é considerado sucesso. Felipe reforçou a ideia do individualismo, de pensar somente em sua própria formação, muito presente nas entrevistas realizadas:

*As exatas, ela participa muito pouco do movimento estudantil, são poucos que se interessam em ir em uma assembleia, fazer a discussão, eles estão lá, eles querem estudar, fazer as coisas deles. Tanto que quando a gente teve a paralisação em 2007, foi cerca de 30 alunos, pra gente foi o máximo! Isso porque teve muito professor, teve professor até que adiou a prova. [...] A maioria dos alunos ficou na sala. Então, **para eles, é mais importante continuar a graduação do que fazer uma discussão**. Só que aí quando se fala em greve, alguma outra coisa que atinge eles diretamente, aí, eles já são contrários, já*

querem brigar, já ‘não, porque eu sou contra o DCE, porque o DCE só pensa em invadir [...]’ (FELIPE, estudante, grifos nossos).

Matheus, que foi membro do CABS em duas gestões e era representante discente da Congregação, confirma essa observação realizada por Gabriel e Felipe, de que a maioria dos estudantes da Unicamp não se interessa por discutir assuntos relacionados à universidade:

A maioria dos alunos aqui na Unicamp, isso eu afirmo tranquilamente, não está nem aí pra política, não está nem aí pro movimento estudantil, e o pessoal só quer vir aqui estudar e se formar e não se interessam em saber como é que funcionam as coisas, porque que tem determinados problemas aqui dentro [...] o pessoal que entra na faculdade no meu ano e nos anos posteriores, cada vez mais, só estão interessados em entrar aqui, estudar e ir embora, nada mais. [...] a atividade estudantil que mais interessa aos alunos atualmente é Empresa Jr. [...] E não para outras coisas, atividades culturais, políticas ou mesmo esportivas [...] A maioria, na verdade, como falei não está interessada em nada, nem na Empresa Jr., nem no Centro Acadêmico, nem na Atlética, só querem vir aqui, ter aula, ir embora e acabou (MATHEUS, estudante, grifos nossos).

O estudante Matheus disse afirmar esse fato “tranquilamente”, ou seja, parece demonstrar que é algo explícito na universidade alunos que tenham como objetivo apenas a certificação, ou ainda, os conhecimentos técnicos para formarem-se bons profissionais para o mercado de trabalho; e não há o interesse em formação humana, política, e crítica. Segundo o seu relato, seria uma “passagem alienada” pela universidade. É interessante notar que o próprio estudante, Gabriel, assume que é um dos alunos que tem como objetivo apenas ter o diploma de uma universidade de referência no país. Esse é um dado que já apareceu durante as entrevistas com os estudantes, quando foi discutido sobre o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares como um todo, a exemplo da IC. E agora, quando se trata do movimento estudantil, é expressada novamente a racionalidade instrumental, utilitarista, impregnada na formação acadêmico-científica dos estudantes de graduação que, pensam em passar pela Unicamp, no caso, apenas para ter um diploma de engenharia e empregar-se no mercado de trabalho tão logo possam. Com isso, nota-se que não há a preocupação em pensar a universidade pública diferente de como ela se apresenta atualmente. Porém, quando questionado sobre quem deve ser responsável por lutar por uma educação pública de qualidade, contraditoriamente, o estudante disse que essa responsabilidade deve ser atribuída aos estudantes e professores da universidade.

Matheus, em outro momento da entrevista, ainda complementou com a mesma ideia de que há muitos estudantes apenas interessados no diploma para conseguir um “bom salário”:

*Vem fazer o curso de Engenharia Elétrica, primeiro, vem estudar na Unicamp porque é uma universidade gratuita, de renome, de qualidade [...] para conseguir um diploma renomado de Engenharia e para conseguir um bom emprego, que parece que, o processo que eu falei de **alienação**, parece que dirige cada vez mais as pessoas para isso, em arrumar um bom emprego e acabou. E essas pessoas estão se resumindo a isso* (MATHEUS, estudante, grifos nossos).

Matheus trouxe a dimensão da alienação em suas reflexões e, de fato, analisando que os estudantes estejam cursando Engenharia apenas para ter um bom emprego, um bom salário, serão suas atividades alienadas, mediadas pela consciência fragmentada. O objetivo da formação acadêmica giraria em torno do ter, da mercadoria apenas, contribuindo para a coisificação do homem.

Mariana relatou a baixa participação discente em atividades relacionadas ao movimento estudantil e propôs que deveria ser realizado um “trabalho de base”, de divulgação das entidades estudantis e suas principais atividades.

*Acho que falta participação ativa dos alunos, no movimento estudantil, mas não só no movimento estudantil, quanto Centro Acadêmico, quanto DCE, mas nele todo [...] As pessoas daqui não participam muito, de nada. Aí, quando vem o resultado, reclama do resultado. Não buscam mudanças, mas também não participam. E falta muito trabalho de base aqui. Falta uma politização das pessoas. As pessoas são muito alienadas, estão estagnadas, não todas, não generalizando, lógico. É preciso ser feito um **trabalho de base aqui na Unicamp, para politizar os alunos**, e pra eles verem que a força da massa dos estudantes daqui, a gente tem um poder, a gente tem uma voz ativa [...]* (MARIANA, estudante, grifos nossos).

A estudante falou sobre a não politização dos estudantes universitários e da necessidade deste trabalho ser realizado. Propôs alguns meios para isso:

*[...] trabalho de base pode ser feito, primeiro, **levando os alunos ao conhecimento de que existem entidades, e o que cada uma delas faz; levar os estudantes pro conhecimento dos seus direitos aqui dentro, dos seus deveres; deveres são mostrados sempre, mas os direitos ficam meio que ocultos. E o trabalho de base tinha que ser feito; eu acho que mostrando aos estudantes que esse acompanhamento do movimento estudantil, ele é necessário. Buscar cada um, pra***

*acompanhar, fazer **uma formação política**, não estou falando que seja partidária, mas ter uma formação política pra todo mundo. E ensinar as pessoas a, ensinar esses alunos a correr atrás mesmo dos interesses de cunho geral, assim. Seja com oficinas, seja com escolas, seja com extensões, ou mesas de discussão, com assembleias, tudo. **É bem difícil pra gente fazer esses movimentos aqui dentro da universidade** (MARIANA, estudante, grifos nossos).*

Na opinião de Mariana, faria parte do papel da universidade, por meio dos estudantes universitários, a realização de um trabalho de politização dos novos estudantes. Para isso, compreende que seria essencial trabalhar questões como direitos, deveres, importância da formação e participação política, as diferentes entidades estudantis e suas atividades. É bastante interessante a proposta da Mariana, pois seria no sentido da politização da juventude universitária que, diante dos relatos dos próprios estudantes da Engenharia Elétrica entrevistados, tem mínimo ou não tem interesse em discussões sobre a educação e a situação da universidade pública no país, nem em formação humana, política e crítica.

Apesar dessa fala no sentido de realizar este “trabalho de base”, como chamou, Mariana pareceu desanimada com o movimento estudantil e disse considerar bem improvável que mudanças ocorram. Demonstrou certa insatisfação também com o mesmo jeito de fazer o movimento estudantil há anos:

***Eu acho bem difícil uma mudança aqui. A gente vê nas próprias eleições pras cabeças de movimento estudantil assim, que sempre são chapas, as mesmas de sempre, e a mesma campanha de sempre, os mesmos interesses de sempre, e eu, pelo menos, não vejo uma mudança. Eu acho que as pessoas precisavam se unir mais pra conseguir mudar o que acha necessário mudar** (MARIANA, estudante, grifos nossos).*

Matheus expressou sua opinião respeito de o porquê de, talvez, os estudantes serem menos politizados hoje, do que na época em que o CABS foi fundado:

*Passou a ditadura militar, o país foi entrando, é um processo que ainda está acontecendo, **de estabilidade econômica e política cada vez maior, pelo menos, aparentemente**. Então, eu acho que as pessoas da minha geração e das gerações depois não tinham tanto que se preocupar com isso de certa forma, com manifestações políticas, com problemas do governo, ou eles achavam que não tinham que se preocupar, mas não é só isso, não. **Eu acho que, no mundo inteiro, parece que está acontecendo um processo de individualização, de alienação de tudo [...]** (MATHEUS, estudante, grifos nossos).*

O estudante trouxe à tona elementos interessantes para a análise, que parece ir ao encontro de características reforçadas no cotidiano universitário, mas que são universais do sistema capitalista, como a individualização do ser humano e a alienação. Procurou, também, refletir a situação de paralisia dos estudantes atuais dentro do contexto histórico em que vem sendo vivido, após a ditadura militar, “aparentemente”, de estabilidade econômica e política. Esse “aparentemente” parece inferir que foi um erro as pessoas, e especificamente, a juventude, acreditarem na tal estabilidade econômica e política. E que deveriam ter se preocupado com o que os governantes vinham realizando. Em meio ao estranhamento, o estudante tem átimos de suspensão a respeito do cotidiano universitário, o qual denomina de alienado.

Leonardo expressou que é contra a visão da universidade como “instituição filantrópica”, aquela que precisa proporcionar moradia e refeições subsidiadas aos estudantes.

A universidade não é uma instituição filantrópica. [...] eu não acho certo aluno fazer greve, fazer piquete por falta de moradia [...] Acho que a Unicamp não tem que dar moradia. [...] Eu não acho que a Unicamp tem que ter bandeirão. [...] a Unicamp dá uma série de facilidades que o aluno vê como obrigação e não é obrigação da Unicamp. [...] sou totalmente contra a greve na Unicamp. A Unicamp é pra aluno. A Unicamp é um centro de pesquisa, a função da Unicamp é pesquisar e produzir pesquisa. Qualquer coisa que afete isso ou que afete os alunos é errado. [...] eu não acho certo o movimento estudantil. Eu não acho certo o movimento estudantil, por exemplo, apoiar sem-terra, que isso acontece, apoiar não sei que lá, um monte de coisa. Eu não concordo com isso. Eu não concordo com esses DCEs, com representação discente [...] (LEONARDO, estudante, grifos nossos).

Pode-se compreender a visão de Leonardo, de não ser papel principal da universidade o assistencialismo aos estudantes, de ter como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, e não ter como base o oferecimento de moradia, refeições, entre outras necessidades básicas aos alunos. Porém, entendemos que isso só seria possível sem a desigualdade social que é realidade em nossa sociedade. Assim como Bordieu (2007) argumenta, não há como garantirmos que todos os ingressantes da universidade tenham as mesmas condições, muito pelo contrário, as histórias de vida são singulares e, por mais que a meritocracia esteja objetivada neste espaço, como se o êxito dependesse única e exclusivamente do “esforço e dedicação” de cada estudante, sabemos que está apenas para ocultar e reproduzir as desigualdades sociais existentes. Na universidade pública, apesar de ser minoria alunos que

não tenham condições de se manterem, eles existem, como o caso de Gabriel, que dependeu, durante todo o curso, da moradia estudantil oferecida pela Unicamp. E seria apenas mais uma injustiça não permitir que esses alunos permaneçam na universidade por falta de alimento, transporte ou moradia. Então, compreendemos que a universidade pública deve preocupar-se com as necessidades básicas daqueles que podem desistir de estudar por conta desses fatores, mas que não seja esse realmente o foco do movimento estudantil, pois sabemos que são formas apenas de minimizar injustiças, ou até mesmo de acomodar estudantes e manter a ordem social vigente, não sendo ações, portanto, que contribuam com transformação alguma.

O estudante Leonardo parece, também, defender apenas seus próprios interesses (assim como no caso dele ter defendido a meritocracia no ensino básico e criticado o mesmo sistema na universidade, pois naquele ensino, tinha ótimo desempenho, e, agora, um CR baixo): em relação aos motivos a serem reivindicados pelos estudantes, se for livros, ele não se importaria com subsídio do governo: “acho que livro, por exemplo, podia ser subsidiado [...] antes de subsidiar, por exemplo, alimentação, ou moradia, eu subsidiaria material didático. Porque não adianta você ter moradia, alimentação, e não ter como estudar, né?” (LEONARDO, estudante). E pensamos por que o contrário não é levado em consideração pelo estudante: ter livros, mas não se alimentar – como seria? Leonardo demonstrou ter realmente opinião que diverge dos outros entrevistados: ele declarou que deve ser considerado o pagamento de mensalidades, mesmo em uma universidade pública e complementou:

*Não ser pago uma mensalidade absurda, mas **um preço simbólico**, que revertesse não em o Estado deixar de dar dinheiro, mas uma renda a mais pra você reinvestir nos alunos. [...] quem não tem renda, que prove e essas pessoas não pagam, mas **que revertesse, por exemplo, num maior conforto pro aluno, ou num material mais moderno, ou em reformas dos laboratórios**, por exemplo. Não é substituir o dinheiro do governo, mas uma renda extra. Acho que ia ser demais. Porque **ia ser revertido pra gente, no conforto, em coisas supérfluas**, mas ia ser interessante coisa do tipo (LEONARDO, estudante, grifos nossos).*

De acordo com Leonardo, a contribuição seria voluntária; quem não tem condições ficaria isento da contribuição. Mas seria interessante ter o dinheiro para “conforto” e “coisas supérfluas”. Pelo discurso de Leonardo, ele não apoia greves, nem paralisações na universidade, pois prejudicam os estudantes e as pesquisas. Ele é contra embates com a Reitoria, seja para solicitar mais vagas na moradia ou contra aumento do preço das refeições

no restaurante universitário, mas seria possível e de acordo com seus interesses, que os próprios estudantes pagassem por algumas regalias em seus cursos. De certa forma, Leonardo é a favor da privatização de alguns serviços dentro da universidade, e seus pensamentos parecem de acordo com a ideologia dominante de entrar alunos na universidade por “mérito próprio” (através de vestibular), como afirmou na entrevista, quando tratávamos do tema meritocracia, de se manter na universidade quem pode, e de usufruir de seus recursos para aprender a pesquisar e/ou ingressar no mercado de trabalho, sem se deparar com problemas que atrasem ou prejudiquem esses objetivos, como greves, paralisações e discussões sobre o atual momento da universidade pública.

Na universidade, os estudantes estão divididos, hoje, em diversas entidades estudantis, cada qual com seus objetivos próprios e formas de atuação. A divisão dos estudantes em diversas entidades, de acordo com os interesses dos grupos, é justamente uma característica que Letícia reconhece na Unicamp, e defende:

Então, acho que o que eu vejo na Unicamp, é justamente assim: as pessoas não pensam em ‘ah, a gente vai montar uma chapa pra fazer isso, isso, e isso pelo DCE’. Não! A gente monta uma outra organização estudantil. Acho que, talvez, por isso que as pessoas não brigam pelo DCE. Elas vão entrar numa organização que tenha a ver com elas e se não tem, fundam uma (LETÍCIA, estudante, grifos nossos).

De acordo com Letícia, assim deve ser: a cada problema, a cada necessidade, mais uma entidade estudantil pode e deve ser organizada. A ideia parece interessante, pois descentraliza as discussões e as soluções para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. E são diversos estudantes engajados em alguma causa. Esta tendência, defendida por Letícia, que disse ser característica da Unicamp na organização estudantil também foi observada por Mesquita (2006), em sua pesquisa sobre movimentos estudantis. Porém, é contraditório também pensar que uma mesma categoria, de estudantes, precise se fragmentar tanto, para lutar por aquilo que acredita ser o melhor. Então, parece também fuga de embates ideológicos e de discussões, reforçando mais ainda a ideia de individualização, de cada pessoa ou de pequenos grupos se organizarem em favor da realização dos seus objetivos. Cada entidade estudantil tem seus próprios objetivos, que podem entrar em conflito com o de outros grupos, mas organizados desta forma, o enfrentamento é minimizado ou não existe. E desta forma também, o movimento estudantil perde força, pois é uma entidade contra a outra, ou cada uma no seu canto; não conversam, não trocam ideias, e não se organizam pelas

causas comuns, de todos os estudantes. Ainda há a questão de diversos temas surgirem, cada qual em sua entidade, como importantes de serem tratados, mas que pode recair em discussões superficiais a respeito de problemas pontuais em vez de se propor em alternativas para contribuir com a transformação da sociedade atual para uma sem classes, que seria o cerne de diversos outros problemas, impossíveis de serem solucionados enquanto o interesse na propriedade privada for maior que o bem coletivo. Um exemplo desses temas é justamente o defendido por Letícia e Gabriel, por meio do trabalho no grupo que organiza o Trote da Cidadania, a responsabilidade socioambiental.

Já a estudante Mariana restringe o movimento estudantil, de certa forma ao DCE e Centros Acadêmicos dos cursos. E de acordo com ela, a participação dos alunos deveria ser, no movimento estudantil, voltada para interesses da própria universidade.

*eu vejo o movimento estudantil como a **participação dos alunos no que cerne aos interesses da própria comunidade acadêmica**, seja fazendo uma reunião, seja fazendo uma assembleia, seja expondo suas ideias, seja pedindo, reivindicando, seja fazendo o que foi reivindicado. [agrega] basicamente, Centros Acadêmicos e o Diretório Central dos Estudantes. Não que os outros não participem, eles participam bastante. Só que não de forma tão ativa, assim, tão acadêmica, no sentido cru da palavra, do movimento estudantil (MARIANA, estudante, grifo nosso).*

Letícia disse que tem uma visão diferente da maioria das pessoas sobre o que seja movimento estudantil. E é realmente diferente do que a Mariana expôs, por exemplo. Para ela, quando se fala em movimento estudantil:

*a maioria das pessoas associa a **Diretório Acadêmico ou Centro Acadêmico, talvez Atlética e empresa Jr.** [...] Não consegue enxergar o movimento estudantil do jeito que ele é, exatamente. **Está muito preso a velhos estigmas**, assim, várias figuras, tipo, do Diretório Central dos Estudantes, do DCE, que vai lá e briga, que faz greve; da Atlética que só quer saber de beber cerveja e fazer bagunça. Não é isso o movimento estudantil. **Eu vejo que é algo muito mais bonito e muito mais, assim, desprezado.** [...] dentro delas [entidades estudantis], eu vejo o quanto se aprende (LETÍCIA, estudante, grifos nossos).*

Para a estudante Letícia e, também para Enzo, que sonha em ser “*trainee*” ou “trabalhar em consultoria estratégica”, movimento estudantil ultrapassa o sentido tradicional que temos dele, de uma entidade política, formada por estudantes, que pensem e

transformem o meio educacional onde estão inseridos. Letícia relatou que sua compreensão de movimento estudantil contempla todas as entidades e organizações de estudantes, desde estas mais clássicas, por ela apontada, até o Trote da Cidadania e o MTE, por exemplo, das quais ela fez parte. Na fala de Letícia, acima transcrita, ao mesmo tempo em que se pode notar essa ampliação do que é considerado movimento estudantil, para além dessas entidades estigmatizadas que ela cita, parece que a aluna também tem estes estigmas por estas mesmas organizações. E, talvez, por isso, não se reconheça nestas entidades, mas em outras, criadas mais recentemente pelos próprios estudantes, e com objetivos diversos. Esta questão da identidade do movimento estudantil e de sua relação com um determinado imaginário foi analisado por Mesquita (2006). Segundo este autor,

o movimento estudantil, atualmente, parece mesclar em seu interior, ideários e práticas políticas advindas dos diferentes grupos que o constitui. [...] o movimento estudantil hoje é [...] um movimento plural, capaz de se manifestar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil (MESQUITA, 2006, p. 354-355).

Letícia expressou que não concorda com a ideia disseminada de que os estudantes não conseguem se organizar. Para ela, isso dificulta o processo e subestima a capacidade dos alunos. As pessoas entendem, segundo a estudante, “que os alunos não são capazes de fazer as coisas sozinhos, que pra tudo, precisa de um orientador”. Trata-se de uma lógica da universidade, do “aluno tutelado”, em que o estudante para desenvolver qualquer ideia, precisa ter um professor responsável. Até mesmo para publicar artigos em alguns periódicos, é necessário que o orientador da tese ou da dissertação seja coautor, tendo ou não participado da elaboração do texto. É interessante o estranhamento da estudante diante da cultura onde está inserida, com átimos de suspensão. A estudante dá ainda um exemplo vivenciado por ela e pelo namorado:

Era o prêmio Santander de Empreendedorismo, que tinha que reunir um grupo de pessoas, podia ser da graduação ou pós, pra ter uma ideia, fazer um plano de negócios de uma empresa com ideias inovadoras e concorrer. Precisava de um orientador! Mas, poxa, a ideia foi minha e do meu namorado, por que que a gente tem que por orientador no meio? (LETÍCIA, estudante, grifo nosso).

É interessante que até as empresas absorvem a cultura do “aluno tutelado” e exigem, em um concurso de empreendedorismo que haja um docente responsável. Chega a

ser contraditório: se qualquer pessoa com boas e inovadoras ideias pode ser um empreendedor, como podem exigir que um professor, além de não ter participado, seja o responsável pela ideia de outra pessoa? A estudante é bem crítica a neste ponto.

Para Heitor, o movimento estudantil “deveria debater a universidade, quais os problemas que a universidade enfrenta. Defender os estudantes, e num segundo momento, ver as formas de interação dos estudantes com a universidade e com a sociedade”. Ele tinha interesse em entrar na próxima gestão do CABS e posteriormente do DCE, e é da opinião que é possível conciliar o curso de Engenharia Elétrica com a participação no movimento estudantil. Na visão de Heitor, o ME deve ter a postura mais clássica, de discutir politicamente a universidade e relacionar-se com a sociedade também.

Patrícia é bastante sincera ao declarar: “Eu acho muito legal as pessoas serem engajadas, mas eu não tenho menor tempo para ser engajada. Gostaria de ser, pelo menos, um pouquinho mais informada, mas eu não sei nada, nada. [...] Sou bem perdida nisso, mesmo.” (PATRÍCIA, estudante). A estudante disse com o que o ME deveria se preocupar, na opinião dela, mesmo ela admitindo sua alienação em relação às mobilizações estudantis. Para ela, o ME deveria se preocupar com coisas ligadas ao ensino, a estrutura, a capacidade da universidade de ensino. Cobrar qualidade dos professores no ensino seria interessante, por exemplo. A estudante vê problemas na universidade, admite que gostaria que alguns assuntos fossem reivindicados por ela, mas não se dispõe a contribuir com a organização estudantil para isso. Pode-se notar traços de individualismo nesta declaração da estudante, que tem tempo para outras atividades, de interesse pessoal dela, que visa futuramente uma melhor colocação no mercado de trabalho, enquanto outros que lutem pelas causas que ela considera justas, assim como o pragmatismo e utilitarismo, pois a estudante, durante a entrevista, deixou claro que ela age de acordo com a “utilidade” das atividades em sua vida. Então, como o ME não defende exatamente aquilo que ela espera, considera que “o ME sempre acaba não representando tanto e fica muito a vontade daqueles que estão ali”. Ela criticou, então, aqueles que se organizam e não conseguem representar a vontade de todos ou da maioria dos estudantes. Para ela, há inversão de prioridades pelo ME: brigam por festa no *campus*, sendo que ela não vê motivo para tal bandeira de luta, por exemplo.

O estudante Matheus, na época da entrevista, era representante discente na Congregação da FEEC, mas disse ter percebido que “a estrutura de funcionamento da Congregação é muito engessada” e, por isso, e porque não tinha “mais tanto tempo” para se dedicar às reuniões, “por conta do estágio e das disciplinas que ainda” faltavam fazer. O

aluno disse estar como representante porque “não tinha ninguém ocupando a cadeira”. Então, o motivo para o aluno ser representante dos demais na Congregação, órgão colegiado de maior poder deliberativo dentro da FEEC, é pragmático, e “ocupar a cadeira” parece ser o máximo que se faz, já que “os representantes discentes nunca foram muito atuantes mesmo, pelo menos, não em tempos recentes” (MATHEUS, estudante).

Mariana disse acreditar que, se os estudantes se unissem a favor de uma causa, conseguiriam resultados positivos. Disse que, às vezes, conseguem alcançar seus objetivos, mesmo com pouca participação discente. Ela relatou alguns exemplos:

Não instituir tantas instituições privadas assim; o próprio bandeirão ser controlado por banco, que ano passado a gente conseguiu não fazer isso; aumento dos salários dos movimentos sindicais que também são apoiados pelos movimentos estudantis daqui de dentro; a própria greve de 2007 contra os decretos do Serra foi um exemplo; o IFCHstock¹⁵ que é um exemplo de união dos alunos daqui contra a Reitoria, é um evento de cultura, de arte, de vivência e de liberdade também, de liberdade de expressão (MARIANA, estudante).

Para Mesquita (2006), haveria uma metamorfose da identidade do ME, no qual, antes, a cultura era um instrumento para a política, e o ME na atualidade se caracterizaria por colocar o político a serviço do direito à diversidade cultural. Do nosso ponto de vista, tal metamorfose tende a uma adesão ao multiculturalismo, às questões de diversidade cultural e sexual, por vezes se afastando de ideias de transformação mais abrangentes e estruturais. Não obstante nossas ressalvas, e o caso de os exemplos de participação de estudantes em torno de uma causa sejam pontuais, não deixam de ser importantes, de ilustrar como nem todos os estudantes deixaram de lutar pela universidade pública, pela não mercantilização da mesma e para que ela seja um espaço “de cultura, de arte, de vivência e de liberdade”. Assim como em nossa hipótese, há focos de resistência contra a ordem social e cultural universitária, porém, pelos relatos dos próprios estudantes, a maioria dos alunos da Engenharia Elétrica não está disposta a discutir, nem a pensar coletivamente na educação pública e os caminhos por quais ela tem trilhado. De acordo com o estudante Felipe, os estudantes hoje são “menos politizados” e “mais individualistas”.

¹⁵ O nome da festa contempla o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, por isso, inicia-se com IFCH, que é o instituto de onde se origina a ideia da festa como forma de protesto a decisões que este grupo de alunos considera como anti-democráticas na universidade. *Stock* faria referência ao Festival de músicas realizado em 1969, marcado pelo movimento *hippie* e de contracultura dos anos 1960.

A participação insuficiente, reduzida, ou mesmo a não participação dos estudantes em atividades coletivas, como o movimento estudantil, tem sido grande. E o que mais apareceu nas entrevistas, seja na parte em que o foco era a iniciação científica e o coeficiente de rendimento, ou na parte em que o tema era o movimento estudantil, foi a questão do individualismo permeando quase todas as atividades da universidade, a questão do mérito individual pelo sucesso, não somente durante a graduação, mas depois de formado, no mercado de trabalho.

O movimento estudantil está muito atrelado a interesses de alguns alunos apenas e, então, trata-se de um movimento fragmentado, isolado e desprezado, inclusive, por tantos outros estudantes. Cada entidade estudantil formada defende seus próprios pontos de vista, que entram em conflito com outras organizações estudantis dentro da mesma universidade. São brigas ideológicas, por aumento de poder, que podem manter a atual estrutura universitária, contribuir com a mercantilização e privatização da universidade e da educação ou, ainda, contribuir com a transformação da ordem social vigente. Na universidade são reproduzidas as divergências políticas, tal como na sociedade, porém, a constatação de que muitas pessoas preferem o silêncio à discussão é preocupante. No entanto, parece ser também característica da forma de atuação atual de nossos governantes, em que estando em um sistema político democrático, conseguem satisfazer a população com seus discursos, mesmo que a maior beneficiada não seja a população, mas a classe dominante. Tende-se a compreender que, em momentos da utilização do poder de forma explicitamente antidemocrática, por meio de decretos, por exemplo, a população procura se organizar e a enfrentar de forma mais dura, também, os responsáveis por isso. De certa forma, encontramos na universidade a mesma racionalidade encontrada na sociedade como um todo, a instrumental, e em decorrência dela, a formação individualista, pragmática e competitiva, em vez de uma formação genérico-humana, reflexiva e crítica.

3.3.3.1 – O Centro Acadêmico “Bernardo Sayão” (CABS)

O Centro Acadêmico da Engenharia Elétrica é a entidade estudantil do curso diretamente ligada ao movimento estudantil clássico. Seria a entidade política, de discussões e reivindicações estudantis.

Mariana foi membro do CABS por três anos consecutivos, assumindo um cargo diferente na composição da diretoria a cada ano. Ela falou que se identificou com as

atividades realizadas pelo CABS e, por isso, decidiu participar desta entidade estudantil. Ela citou:

Eu me interessei pelo CABS porque ele faz vários trabalhos, assim, ele faz desde seu papel acadêmico, o papel administrativo, de oferecer os cursos de extensão, aqui, de oferecer uma lojinha com materiais a preço de custo pros alunos, incentivando os alunos a comprar, e desde o fato de eu poder promover coisas que agrega a comunidade acadêmica, e também de conhecer mais o meu próprio meio mesmo, conhecer os professores, conhecer oportunidades [...] me identifiquei com o perfil do trabalho, e resolvi entrar (MARIANA, estudante).

A lista das atividades do CABS que Mariana citou é grande e, por ela, analisamos que o Centro Acadêmico pode ser uma entidade comercial e administrativa, bem próxima do que seria uma empresa; assim como um meio com interesses coletivos, que agreguem valor à comunidade acadêmica, e com interesses individuais, de conhecer os professores e oportunidades. A parte comercial, como ela explicou em outro momento da entrevista, é voltada aos interesses dos alunos do curso, pois vendem materiais como calculadoras e livros a preço de custo, ou com valores mais baixos do que os de mercado, assim como oferecer cursos de idiomas a preços baixos. A ideia parece interessante, porém as atividades do Centro Acadêmico não poderiam se reduzir a isso, como a estudante expressou concordar durante a entrevista. E apesar do valor dos cursos de idiomas ser bem abaixo do preço de mercado, é por meio destes cursos que acontece a maior parte da arrecadação de dinheiro do CABS, que representa um alto valor e que os alunos não entram em um consenso sobre o que fazer com esse dinheiro. Então, o CABS, de certa forma, caracteriza-se por ser também empresarial.

Bruno falou sobre a importância que ele vê na participação de um CA. Ele era membro do CABS na data da entrevista e opinou que a participação no CA, de certa forma, proporcionava aquilo que considera uma limitação da Unicamp: a falta de socialização entre estudantes de diversos cursos e áreas. Segundo Bruno,

Uma das coisas é a falha que eu falei da Unicamp, de se socializar. O pessoal do CA é um pouco diferente. A gente se preocupa com alguma coisa além da formação técnica. Além de que a gente mantém uma certa relação com a direção e desenvolve alguma coisa além do técnico, mesmo. De liderança, de levar os problemas que os alunos têm pra direção da FEEC. Então, é uma das principais vantagens que eu vejo no CA (BRUNO, estudante).

O estudante Gabriel revelou que seu interesse para fazer parte do CABS, no início do curso, era o de organizar festas. Porém, disse que foi “desencorajado” por colegas do curso que o incentivaram a procurar outra entidade estudantil, como a Atlética, por exemplo, se o interesse dele era apenas “fazer festas”. O estudante justificou:

*Isso no meu primeiro ano que eu não sabia como era o meu curso; você vê aquele monte de festa na Unicamp, você acha que é um auê só, né, que não vai estudar, que vai só em festa. Aí, depois vi que não era bem assim. Meu curso é um pouco diferente; ele não tem tanta festa assim mesmo. **O Centro Acadêmico é bem político** assim, eu acho. Ainda é depois de tanto tempo [...] (GABRIEL, estudante, grifo nosso).*

Na visão de Gabriel, o CABS passou a ser considerado uma entidade política e não uma organização de alunos para promoção de festas, porém, pelos relatos dos próprios estudantes entrevistados, tem sido também atividade do Centro Acadêmico da Engenharia Elétrica a realização de festas, entre outras atividades, sendo que a maioria não tem sido política.

E o próprio estudante, Gabriel, durante a entrevista explicou o fato de considerar o CABS político: por ter um viés maior cultural, por propiciar algumas discussões, e ter algum vínculo com o DCE. Para ele, este deve ser o papel de um Centro Acadêmico – “um Centro Acadêmico de verdade”, e sobre os integrantes do CABS, o estudante disse:

*Eles têm discussões, tudo mais [...] eles normalmente fazem alguns eventos mais culturais mesmo, não só festa, chopada. Eles fazem o MusiCABS [...] tem um professor por lá que toca e um aluno também; eles fazem uma apresentação musical, muito legal. Eles têm vínculo com o DCE aí, mesmo pra discussão e tudo mais. Então, eu vejo eles como políticos. **Um Centro Acadêmico de verdade** (GABRIEL, estudante, grifo nosso).*

Para o estudante, o Centro Acadêmico é e deve ser representativo de todos os estudantes da Engenharia Elétrica e, dessa forma, na nossa análise, seria como se esse fato isentasse cada estudante, exceto os membros do CABS, da responsabilidade de atuar pelos seus ideais dentro do contexto universitário. Inclusive, o próprio estudante percebe, durante sua fala, que, na verdade, os membros do CABS também são estudantes, como ele, e que, nas atas de reuniões da FEEC, seus nomes são identificados como tais. De acordo com o estudante:

*Acho que eles defendem a gente em muitas coisas, né, que a gente, às vezes, não tem tempo de parar e defender. Isso é muito bom. [...] às vezes, eu não tenho tempo, eu também não tenho voz, né, tipo, **muito mais importante o Centro Acadêmico ir lá e falar alguma coisa do que, sei lá... Bom, eles também aparecem como alunos, né, na ata; não como Centro Acadêmico. É, acho que é isso. Acho importante sim** (GABRIEL, estudante, grifos nossos).*

O estudante relatou que, apenas uma vez, lembra-se de ter visto o Centro Acadêmico convocar os alunos do curso para uma assembleia. Disse que os alunos e professores foram chamados em “um gramadinho” da Faculdade, para “discutir sobre faculdade, sobre universidade, o ensino público e tudo mais”. E ele disse que achou “legal” (GABRIEL, estudante). De acordo com Gabriel, foi o momento mais próximo e participativo dele das atividades do CABS.

Quando o assunto foi a eleição de diretoria do CABS, Gabriel contou que, quase sempre, há somente uma chapa interessada em assumir o Centro Acadêmico e que é difícil conseguir número suficiente de votos para elegê-la. Matheus confirmou esse dado em sua entrevista: “as eleições do CABS são de chapa única. [...] nunca tem gente suficiente interessada no Centro Acadêmico [...] pessoas que têm visões políticas opostas, mas que estão interessadas no Centro Acadêmico, acabam tendo que se juntar numa chapa única”. Então, presume-se, por esses dados, de que seja realmente difícil uma diretoria do CABS, com pessoas de ideologias diferentes trabalhando juntas e, ainda, cumprir com todos os compromissos que o CABS assume, como os cursos de idiomas, eventos e festas, que constituem o ponto comum de interesse entre os membros do Centro Acadêmico e também os demais estudantes.

Mariana explicou o papel que ela acha que deveria ter o CA. Parece bem próximo do que Victor também considera o papel do CABS, tendo como principal característica atender aos alunos de Engenharia Elétrica. Porém, Mariana, diferente de Victor, aponta a dimensão política de um CA:

*Olha, o papel do Centro Acadêmico, em primeiro lugar, é **atender a comunidade de cada instituto**, assim, por exemplo, o CABS atender os interesses da Elétrica. Eu acho que a gente tem que passar por todos os interesses, assim, desde **promover palestras, promover discussões, fazer essa politização pra promover debates**, buscar nos alunos o que precisa ser melhorado, dentro de cada instituto, desde festas também, que gente faz, desde busca de subsídios pra material, pra tudo assim. Acho que o Centro Acadêmico, ele tem que atingir os*

interesses da comunidade como um todo (MARIANA, estudante, grifos nossos).

Apesar de Mariana colocar todas essas atividades como sendo de responsabilidade de um CA, considerou que o CABS consegue realizar muito pouco. Ela exaltou o CABS em suas características de empresa e o criticou em alguns pontos, em especial a política. Inclusive, os termos utilizados para descrever o CABS de hoje são utilizados na administração gerencial, como “eficiente” e “otimizado”. E comparou a atuação do atual Centro Acadêmico com o CABS revolucionário, com uma história de lutas importante para a FEEC. Nas palavras de Mariana:

O Centro Acadêmico daqui é muito burocrático e reacionário. [...] Ele é muito eficiente, muito otimizado, por exemplo, esse projeto de extensão é um sucesso, fenomenal, esse curso de línguas. Mas, assim, a parte política e acadêmica, falta e muito. [...] O CABS já foi um centro acadêmico revolucionário, importante, pra história da Faculdade. Só que de uns anos pra cá, eu venho acompanhando essa [...] alienação do nosso Centro Acadêmico. Na gestão que eu entrei era diferente; as pessoas eram mais politizadas. No meu segundo ano, as pessoas eram menos politizadas; no terceiro, menos ainda. E essa gestão atual, eu não entrei por divergências políticas, porque, acho que nem divergências, porque eles não tem sentido nenhum nisso, essa preocupação acadêmica. Não são feitos mais debates [...] eles não divulgam o que tem que ser divulgado. Eles não representam [...] Falha muito o Centro Acadêmico aqui nesse sentido, de acadêmico e político (MARIANA, estudante, grifos nossos).

Quando a estudante ressaltou sobre a importância histórica do CABS, de fato, um CA que nasce na década ainda de 1960, auge da organização de movimentos sociais contra um sistema político ditador no país, em que o movimento estudantil atuava junto a outros movimentos importantes como o de trabalhadores, o histórico de lutas, a dimensão política deste CA se colocara de forma proeminente. Mesquita (2006) também encontrou jovens lamentando o movimento estudantil de hoje ter perdido força comparado ao dos anos 1960. Mesquita (2006, p. 303) compreende que há de fato influência da reforma universitária nestes últimos 15 anos, o que faz com que alguns estudantes, militantes, tenham a “necessidade de repensar a concepção de universidade” e nos movimentos sociais do ano de 1968. Para o autor,

A reforma universitária tem sido, atualmente, um divisor de águas na forma como o movimento estudantil vem atuando em termos de compreender a defesa da universidade na prática. [...] são impasses no interior do

movimento que dificultam a construção e negociação coletiva de posições unificadas em torno do tema (MESQUITA, 2006, p. 305).

Mariana também colocou, assim como Matheus, que, a cada ano, sente maior despolitização dos membros do Centro Acadêmico, que, talvez, seja um reflexo da falta de interesse dos estudantes da FEEC como um todo, e o CA esteja realmente os representando. Este apontamento de que tenha diferença no interesse político entre pessoas de uma mesma geração, como a estudante coloca se referindo às quatro últimas gestões do CABS, é interessante que tenha exposto e, ao mesmo tempo, intrigante, pois não houve grandes mudanças no cenário político, social e econômico do país, que explicasse essa mudança de forma simples. Mas Felipe também relatou a mesma percepção, de que a cada ano, pessoas menos politizadas têm entrado no curso e, conseqüentemente, no CABS. Parece que aqueles estudantes da Engenharia Elétrica que entendem o CA apenas como prestador de serviços, com atividades comerciais, e organizador de festas, têm procurado assumir o CABS, em número maior, a cada ano, deixando de assumi-lo como uma entidade política. E a esse formato de CA, Mariana classificou como “reacionário”. Isso, também, porque ela acabou explicando que o CABS, atualmente, tem estado muito mais alinhado às próprias ideias e ações da Reitoria da Unicamp, e contra qualquer posicionamento do DCE, seja qual for, sem análise ou critérios para isso.

*Eu observo que **tem uma oposição ferrenha a tudo o que o DCE faz, assim. Parece que o Centro Acadêmico daqui, ultimamente, não quer avaliar mais o que DCE, que seria oposição ao Centro Acadêmico daqui, o que ele faz ou o que ele deixa de fazer. [...] São bastante reacionários nessas lutas, nesses movimentos estudantis que tem aqui dentro. Eles procuram afastar até esse interesse em movimento dos próprios funcionários, movimentos sindicais, movimento dos alunos, movimentos contra a opressão que a Reitoria faz nos movimentos estudantis, e eles preferem deixar de lado, assim. Pra eles não é importante** (MARIANA, estudante, grifos nossos).*

A estudante Mariana explicou esse alinhamento dos estudantes da Engenharia com a Reitoria baseado no individualismo presente na cultura universitária. Seria como se o que importasse fosse somente o diploma, a formação para o mercado de trabalho e, para isso, é preciso que se evite ao máximo qualquer atraso no curso, mesmo que seja para beneficiar o coletivo, a educação. A dimensão individual aparece diversas vezes, nos relatos dos estudantes, como estando acima de interesses do grupo, e como servindo apenas para manter a lógica meritocrática, individualista e competitiva, de nossa sociedade.

[...] você vê que, muitos cursos, principalmente, nas exatas, nas Engenharias, que tem uma ligação mais forte com a Reitoria, uma relação mais amistosa [...] Sem estereotipar, eu acho, mas a gente vê pensamentos muito otimizados aqui: ‘a gente vai entrar, a gente vai fazer coisas em cinco anos, e vamos terminar em cinco anos, o Centro Acadêmico tem que funcionar de tal forma pra render muito e se a gente não tiver uma relação boa com a Diretoria, com a Reitoria e atender o que eles querem, pra gente vai ser um empecilho e a gente não vai conseguir atender os nossos objetivos (MARIANA, estudante, grifos nossos).

Felipe foi do CABS por dois anos consecutivos, ficou um ano participando apenas como “conselheiro”, sem ser membro da diretoria, e retornou para a gestão do Centro Acadêmico, na diretoria atual, no momento da entrevista. Apesar de estar nesta gestão do CABS, criticou o modo a atuação da maioria dos integrantes e do CA como um todo. Disse não haver interesse para discussões políticas, como “qual é o futuro do Centro Acadêmico, qual o futuro da Faculdade, e por aí vai”. Parece que as reuniões são muito burocráticas e pragmáticas, para resolver assuntos pontuais de festas, venda de materiais, curso de idiomas. De acordo com Felipe, nem o “CABScoito”, reuniões que eram feitas mensalmente para discussão de algum assunto, não seriam mais organizadas. O estudante disse na entrevista que falta a visão de que a universidade pública é muito maior do que somente a sua formação, por parte dos alunos, principalmente da área de exatas. Segundo o estudante:

[...] nas exatas, é um pouco mais difícil. Aí, quando você fala em greve, todo mundo fica com aquela cara, meio asquerosa, ‘ahrg, não, eu vou atrasar meu curso’. [...] A questão não é você atrasar o seu curso. A questão é que daqui a vinte anos, dez anos, o seu curso pode não ser mais o mesmo. [...] não ter mais a excelência que tem. Ficar sucateado, precarizado (FELIPE, estudante, grifo nosso).

O estudante Matheus fez parte da diretoria do Centro Acadêmico durante duas gestões e, mesmo não fazendo mais parte da diretoria, disse que ainda participava das discussões junto aos membros do CABS. Segundo Matheus, o CABS foi bastante ativo e ainda era, até o momento da entrevista, no sentido de realização de eventos culturais e seminários, e gerenciamento e manutenção de cursos de idiomas. Porém, o estudante disse que não considera o Centro Acadêmico ativo no sentido político: tanto de discutir a política do país como a política da universidade. Na opinião de Matheus, “parece que os alunos não se interessam. A maioria, pelo menos, não se interessa. E aí, ficam duas ou três pessoas falando sozinhas [...]” (MATHEUS, estudante).

O estudante disse que se considera um dos alunos que tentou puxar as discussões junto aos demais alunos sobre:

[...] que problemas existem no curso, na grade curricular, em termos de infraestrutura, de participação política na faculdade, a questão de representação discente aqui na Unicamp, que acontece na Unicamp como um todo e dentro das unidades que os estudantes praticamente não têm voz nas eleições dos órgãos colegiados, tem um peso muito pequeno comparado com o dos docentes e dos funcionários [...] (MATHEUS, estudante).

O mesmo estudante disse observar que, a cada ano, essas discussões diminuem de frequência, e que também os membros do Centro Acadêmico atual não apresentam mesmo interesse em discussões políticas. Para Matheus, o CABS “é mais conhecido pela sala de jogos, a mesa de sinuca e pelas festas que organiza do que por qualquer outra coisa que um Centro Acadêmico pode fazer” (MATHEUS, estudante). Neste caso, temos estudantes mobilizados em torno de que poderíamos chamar de “ativismo”, em vez de atividades políticas. Aqui, retorna a questão do Centro Acadêmico ser conhecido pelas festas, o que faz compreendermos que o Gabriel não estava equivocado quando, no início do curso, associou o CABS à organização de festas. Porém, esse dado pode revelar que o Centro Acadêmico de um curso de Engenharia, historicamente conhecido por agregar estudantes com objetivos de discutir e lutar por mudanças na estrutura e no funcionamento da universidade e da educação do país, atualmente, tem suas atividades centradas em atividades de lazer e de oferta de cursos para os alunos da universidade.

A atuação do CABS é elogiada por Leonardo:

Nosso Centro Acadêmico é muito necessário. [...] O CABS organiza desde chopada dos bixos, festas pra gente, o que é interessante, é uma parte importante onde você tem o convívio entre os alunos. Eu acho isso interessante. Ele tem curso de línguas [...] mais forte e melhor organizado da Unicamp [...] Ele propicia banco de provas pros alunos, provas antigas, ele tem livros que são vendidos mais baratos, ele tem alguns convênios, calculadora, ele integra os alunos, ele é um lugar que você vai entre uma aula e a outra (LEONARDO, estudante).

Na concepção de Leonardo, o CA é e deve ser “um prestador de serviços e de utilidades pra Engenharia Elétrica”. E se o movimento estudantil for composto por entidades como o CABS, ele é a favor da participação dos estudantes nestas organizações. Mas se for aos moldes do DCE, “nas partes mais esquerdistas, na parte, por exemplo, pula catraca, na

parte do boicote da Unicamp, de apoiar a greve”, ele é totalmente contra. O próprio estudante explicou o movimento de “pula catraca”. De acordo com o estudante, “pula catraca é [...] relacionado, geralmente, ao bandejão, que é o restaurante universitário, tem uma medida que desagrada um grupo seletivo de alunos, o pessoal vai e lesa a Unicamp, como medida de protesto não pagando o bandejão, pulando” (LEONARDO, estudante).

Como analisado anteriormente, Mariana compreende o “pula catraca” como uma mobilização estudantil que obteve sucesso em suas reivindicações, pois segundo a aluna, haveria bancos interessados em “controlar” o “bandejão”. Seria, de certa forma, mais um serviço dentro da universidade delegado a alguma empresa privada, em troca da propaganda, focando no aumento de seu capital e de números de clientes, em troca do financiamento do serviço na universidade pública. Mariana e Leonardo, portanto, têm opiniões opostas em relação à efetividade de algumas lutas do ME.

A apatia dos estudantes da Engenharia Elétrica aparece durante a entrevista quando Matheus relatou que os membros do CABS nunca tiveram problemas de enfrentamento com os demais alunos do curso, mas porque não há o encontro. De acordo com ele:

*Nunca tivemos nenhum tipo de problema. Como eu falei, acho que nunca teve muito interesse dos alunos de chegar pra diretoria e falar qualquer coisa que fosse, mas também nunca tivemos problema sério de ninguém ir lá e reclamar da diretoria, da atuação do Centro Acadêmico, entendeu. As **pessoas simplesmente não falavam nada** (MATHEUS, estudante, grifo nosso).*

Na opinião de Felipe, o CABS é reflexo da apatia dos estudantes da Engenharia Elétrica também, pois disse que ninguém cobra o Centro Acadêmico por nada, nem prestação de contas. Apenas sentiriam falta das atividades de lazer que são promovidas ou mantidas pelo CABS. Ou seja, o Centro Acadêmico é visto mais como entidade de lazer e diversão do que política. De acordo com ele:

Os alunos não cobram da gente alguma ação, alguma coisa. Essa é a questão. Há uma falta de interesse. Dos alunos daqui e do Centro Acadêmico. Como os alunos estão acomodados, o Centro Acadêmico, acho, está um pouco no reflexo dos alunos. Ele está acomodado. [...] se não existisse o Centro Acadêmico, os alunos iam sentir em dois pontos: ou a sala de jogos ia ficar precária se a Atlética não tomasse conta; e a questão ‘Pô, não vai ter chopada dos bixos?’, não vai ter

festa?, não vai ter isso, não vai ter aquilo’ (FELIPE, estudante, grifos nossos).

Quando questionado sobre as formas de contato com os estudantes para participarem das discussões referentes à universidade, Matheus disse que as reuniões semanais da diretoria do CABS sempre foram abertas a todos os alunos, mas que, raramente, algum estudante que não seja membro do Centro Acadêmico participava dessas reuniões. Alguns assuntos específicos que deveriam ser discutidos pelos estudantes do curso, eram tratados em reuniões extraordinárias, e o convite enviado por e-mail e cartazes na Faculdade. De acordo com Matheus:

*se a diretoria pensava em organizar um evento pra discutir, por exemplo, a regra de estágios da Faculdade, aí, **a gente organizava as reuniões que lá a gente chamava de CABSCOITO porque a gente comprava algumas comidas pro pessoal [...] num clima descontraído geralmente, pra discutir os assuntos e elaborar propostas pra levar nos órgãos da Faculdade. E isso era divulgado por e-mail pros alunos, por cartazes, [...] mas a resposta sempre foi muito baixa** (MATHEUS, estudante, grifos nossos).*

O estudante disse que ele e outros alunos do CABS sempre se questionaram sobre como fazer as pessoas se interessarem pela discussão desses assuntos, referentes ao curso ou à universidade, mas que nunca conseguiram uma resposta para isso. O artifício de ter comida durante essas reuniões extraordinárias parece não funcionar; e analisamos que, se funcionasse, seria uma participação alienada de seu objetivo principal, mas atraída pelos artifícios de descontrair uma reunião. Não sendo a participação motivada pelos assuntos a serem discutidos, poderiam ficar vazias de sentido. Porém, como disse o estudante, “a resposta sempre foi muito baixa”, o que nos revela o revés da objetividade social face à teleologia *intentionis* oblíqua.

Mariana também expressou sobre essa questão de como conseguir envolver mais alunos nas discussões políticas. Assim como Matheus, disse que já tentaram diversas formas de atrair os estudantes, mas que ainda não conseguiram pensar em uma maneira que dê resultado.

A gente está tentando se adaptar, tempos a tempos, e de todo jeito que a gente faz, a gente não consegue chegar nesses alunos. Eu não sei se o problema é do próprio movimento estudantil daqui, do Centro Acadêmico, ou se é da falta de interesse dos alunos mesmo. Mas acho que se for da falta de interesse, a gente tem que mobilizar o

pessoal a mudar essa falta de interesse. Pelo menos, a tentar entender o que está acontecendo. E a gente reformula, a gente reformula, a gente busca, tudo, mas não consegue, aqui é incrível (MARIANA, estudante, grifo nosso).

A respeito de assembleias do curso de Engenharia Elétrica, convocadas pelo CABS, Matheus disse lembra-se apenas de uma ocasião, em 2007, na época em que as três universidades estaduais de São Paulo discutiam sobre os “Decretos do Serra”¹⁶. Mariana também deu como exemplo essa assembleia e disse que foi a maior reunião que ela já viu na Engenharia Elétrica. Matheus disse que, apesar do Estatuto do CABS prever a convocação para assembleias, que seriam o órgão máximo de deliberação dos estudantes do curso, este recurso raramente é utilizado. Segundo Matheus, em 2007, só foi possível a realização de “duas ou três assembleias” do curso, pois foi “uma situação de muita movimentação na universidade inteira [...] chegou ao ponto de [...] que até as pessoas que nunca tinham ligado por esses assuntos, tiveram que parar e discutir” (MATHEUS, estudante).

Felipe disse que, desde a sua entrada no curso, em 2006, sentia-se engajado no movimento estudantil, pois morava com pessoas que discutiam bastante sobre a universidade. Mas foi em 2007, na época de mobilizações na Unicamp contra os “Decretos do Serra”, que Felipe resolveu entrar no CABS. Disse que, apesar da FEEC ter decidido por não entrar em greve, como outros institutos e faculdades estavam fazendo, foi um momento de discussão entre alguns alunos e professores a respeito não apenas dos “Decretos do Serra”, mas também sobre “falta de professor, a estrutura de laboratório” (FELIPE, estudante). De acordo com Felipe, essas discussões deveriam ser constantes na universidade, mas não acontece desta maneira. Ele disse:

*[...] o problema que eu vejo de nós, estudantes, é que gente deixa tudo pra última hora. Então, surge algum assunto, ele atinge a faculdade diretamente, de uma maneira rápida, então, todo mundo resolve se mobilizar e discutir e fazer com que medida. Só que **tem assuntos que eles são recorrentes no dia a dia, no final ele causa um grande estrago, só que a gente não discute e não se mobiliza sobre isso.***

¹⁶ Trata-se dos Decretos nº 51.460, de 01/01/2007; nº 51.461, de 01/01/2007; nº 51.535, de 31/01/2007; nº 51.571, de 02/01/2007; nº 51.553, de 09/02/2007; nº 51.636, de 09/03/2007; nº 51.660, de 14/03/2007, assinados pelo governador do Estado de São Paulo, na época, José Serra. Uma das principais medidas era a criação da Secretaria de Ensino Superior, onde ficariam submetidas as universidades estaduais paulistas. E a principal reivindicação da comunidade universitária era de que as universidades perderiam sua autonomia. Nesta época, estiveram estampadas em jornais e revistas as diversas manifestações estudantis, junto à comunidade universitária (docentes e servidores técnico-administrativos), contra os “Decretos do Serra” (Dossiê Decretos do Serra, Adusp).

Espera alguma coisa acontecer. Eu acho que o certo seria a gente sempre ter discussões recorrentes, sempre tentar chegar a algumas conclusões e soluções, pra tentar modificar isso durante o tempo (FELIPE, estudante, grifo nosso).

Outra situação que o estudante Matheus lembrou-se dos alunos terem participado de discussões foi a respeito de normas de estágio do curso de Engenharia Elétrica da Unicamp. A discussão foi feita em uma reunião extraordinária, o CABScoito. Porém, revelou que quem discutiram realmente essas questões foram os alunos de uma turma do curso, que seriam afetados ainda naquele ano pelas regras rígidas do regulamento de estágio, de que os alunos só poderiam fazê-lo no fim do curso:

áí teve um grupo, o pessoal que tava chegando na época de fazer estágio naquele ano que, uma turma da faculdade que se mobilizou muito bem pra fazer essa discussão e áí, depois de vários CABScoitos, várias reuniões, a gente conseguiu mudar as normas de estágios da Faculdade, né, mas foi basicamente essa turma que se mobilizou (MATHEUS, estudante, grifos nossos).

Então, parece permanecer a ideia do movimento estudantil fragmentado, individualizado (no sentido de defender somente os interesses que o afetariam diretamente), sem força enquanto movimento coletivo, mesmo em se tratando de um assunto que afetaria os estudantes de um ano do curso no momento da discussão, mas que, na verdade, iriam afetar todos os demais quando chegassem aos últimos anos do curso.

De acordo com Matheus, o CABS “acumula muito dinheiro por conta do curso de línguas” e utiliza esse dinheiro para os alunos “em festas e atividades de lazer que o CABS promove [...] todo ano acontece o Encontro Nacional de Estudantes de Engenharia Elétrica, então, o CABS costuma dar uma ajuda de custo para os alunos que vão nesse encontro”. Matheus disse que o CABS ainda patrocina eventos culturais, não apenas da Engenharia Elétrica, mas o Festival do Instituto de Artes; eventos do DCE; e investe na própria infraestrutura do próprio Centro Acadêmico, como na sala de jogos e na sala de TV. O estudante complementou dizendo que “no caso do CABS, em particular, acaba sobrando dinheiro que não é utilizado para nada”. Ele disse considerar um desperdício, considerou que o dinheiro poderia ser utilizado para comprar livros para a biblioteca ou “investir também em obras sociais”. Disse que, em 2009, quando o CABS completou 40 anos, parte do dinheiro foi utilizado para promover dois grandes *shows* de comemoração, de artistas consagrados, como Zeca Baleiro e Jorge Benjor. Considerou pertinente o dinheiro usado para *shows* nesse ano

em específico, já que o CABS completava 40 anos, mas ele disse que “não vê o CABS sendo uma agência de *shows*”.

Interessante notar que, em nenhum momento, houve a ideia da utilização do dinheiro para atividades políticas do Centro Acadêmico. De todas as atividades que foram elencadas como sendo realizações do CABS, todas estão relacionadas ao lazer, à formação científico-acadêmica ou de bons técnicos para o mercado de trabalho, à cultura (de modo geral e subjetivo). A formação crítica, humana, política, realmente, parece não ser prioridade entre os estudantes da Engenharia Elétrica da Unicamp.

Para Felipe, a questão do CABS ter muito dinheiro e não ter projetos de onde gastar era um problema da diretoria que dirigia o CABS no momento da entrevista:

*“[...] nessa gestão, principalmente, **eles começaram a ver muito a questão de dinheiro e lucro**. Então, fazia, eles queriam fazer eventos do qual cobra um absurdo para os alunos. E nosso objetivo nunca foi esse. Nosso objetivo sempre foi: vamos ajudar os alunos! [...] qual que é o objetivo de guardar dinheiro? A gente tem que ter um dinheiro em caixa pra gente ter o nosso fluxo. Mas também **não precisa guardar e ser o Centro Acadêmico mais rico do mundo; e não fazer nada**. E quando eu falo isso, o pessoal fica meio bravo”* (FELIPE, estudante, grifos nossos).

A primeira frase que Victor fala quando questionado como ele enxerga o Centro Acadêmico do seu curso é: “o Centro Acadêmico está muito rico, né”. Mesmo sem nunca ter sido membro do CABS, e sem conhecer muito sobre suas atividades, é essa a visão que o estudante tem do Centro Acadêmico do seu curso. O aluno completou a ideia dizendo:

*a Elétrica, faz muito tempo, criou o Curso de Línguas. [...] **ganha muito dinheiro** [...] Então, no sentido de colocar dinheiro para os alunos lá, não tem problema; **chopada, tal, nunca falta dinheiro**. Agora, **se você fala no sentido político**, assim, da coisa, as Engenharias, **acho que são bem alienadas** (VICTOR, estudante, grifos nossos).*

Victor, então, é mais um estudante de Engenharia Elétrica que disse enxergar o CABS mais como prestador de serviços (cursos de idiomas, organização de festas) do que como uma entidade estudantil de formação política. Definiu como pessoas alienadas da política os estudantes de Engenharia e revelou outra concepção dos alunos do IFCH da Unicamp: “o pessoal do IFCH, ali, é 100% da sala ligado, assim, no que está acontecendo. Agora, lá [na FEEC]”. Para Victor, no “IFCH, lá é bem forte essa presença política. ‘Ah, o

pessoal aqui é do PSOL, o pessoal ali é do PMDB, PP, não sei'. [...] parece que meio que tem que escolher assim, um lado [...] a pessoa muda o jeito.". Assim como Gabriel, o estudante disse ver diferenças de posicionamento e atitude política dentro da universidade entre estudantes das Engenharias e de alguns cursos da área de humanidades.

A estudante Letícia definiu o CABS como “uma panelinha de cada ano”. Ela disse que, a cada gestão do CABS, é composta por alunos, em sua maioria, do mesmo ano da graduação em Engenharia Elétrica. Por essa característica, disse que torna difícil certa aproximação, pois não são do mesmo ano que ela ou são de outro período do curso, o noturno. Apesar desta crítica ao CA, ela o considera bastante “ativo”, e considera positivo o fato de se reunirem sempre para organização das atividades. A estudante disse que o que considera “muito bacana” é “a cooperação entre as entidades”. Mariana, que já foi do CABS, também destacou essa característica do CABS, de se relacionar bem com as demais entidades estudantis da Engenharia Elétrica e apoiar os eventos organizados por elas, seja financeiramente, ou com mão-de-obra mesmo. Para Letícia, as entidades estudantis da Engenharia Elétrica, raramente trabalham sozinhas. Na maioria das vezes, a organização dos eventos aconteceria em conjunto, uma apoiando a ideia da outra. E mesmo considerando a gestão do CABS uma “panelinha”, disse que há espaços abertos, como as reuniões CABSCOITO, onde todos os alunos são convidados e podem discutir ideias, mas confessou que nunca participou destas reuniões. Então, complementou que nunca se envolveu muito com o curso dela, mas acabou transitando em outras áreas, como a Física, em seus projetos de iniciação científica e extensão. Mais uma vez, então, aparece a informação de que, apesar dos alunos acharem interessante, “bacana”, não participam dessas atividades; alguns preferem se engajar em outras atividades, com diferentes objetivos.

Quando foi questionado sobre como pensa que deveria ser um Centro Acadêmico, Victor respondeu:

[...] acho que o Centro Acadêmico tem que apoiar o aluno naquilo que ele estiver precisando. Tanto no sentido de 'ah, as provas estão muito difíceis', quanto no sentido de, não sei, de conseguir mais intercâmbio se o pessoal estiver a fim; acho que o Centro Acadêmico tem que apoiar o aluno. Se os alunos acharem que estão precisando fazer alguma coisa política, assim, trocar o coordenador do curso, também (VICTOR, estudante, grifo nosso).

Parece que o estudante Victor vê o Centro Acadêmico como defensor das ideias dos estudantes, sejam quais forem, “naquilo que ele [o aluno] estiver precisando”. É

bastante subjetivo o que o aluno pode vir a precisar, assim como bastante cômoda essa ideia de ter algumas pessoas do curso, que não precisam pensar o que consideram interessantes de serem causas de suas ações, mas que defendam quaisquer interesses dos estudantes representados. Inclusive, causas “políticas”, como a “mudança de um coordenador de curso”. Parece limitada essa ideia de ações políticas que podem ser realizadas por um CA.

Victor considerou, durante a entrevista, o CABS um Centro Acadêmico bem “estruturado”, e assim o considera, achando que o fato dele ter já mais de 40 anos contribui para isso. A única característica que o estudante aponta para justificar a boa estrutura do CABS são os armários disponibilizados aos alunos do curso para guardarem seus materiais durante todo semestre, por um valor em dinheiro, em torno de R\$10,00. Então, ao estudante, interessa a estrutura física boa do CABS, mas não discute sobre a sua organização nesse momento.

A visão que Victor apresentou ter de estudantes que são ou foram membros do CABS é que “um pessoal diferente [...] Não é aquele pessoal que vem aqui, estuda, vai para casa e estuda”. Então, parece que Victor tende a colocar essas pessoas, membros do CA, como diferentes da maioria, segundo Matheus e Gabriel, que apenas pensa em tirar proveito da universidade pública, ter um diploma, e logo atuar no mercado de trabalho.

De modo geral, as representações sobre o ME e CABS, por parte dos estudantes, apresentam tanto convergências quanto divergências quando consideram questões como: se é ou não aberto à participação de todos; se correspondem ou não aos interesses dos estudantes. E, ainda, um ponto que parece ser mais consensual, é o da pouca presença de discussões políticas. Mas essa, por sua vez, era representada de modos diversos: para alguns, seria necessária; para outros, as discussões realizadas pareceriam sociais e não deveriam ser objeto de ME como, por exemplo, o de extrapolar a discussão da moradia de estudantes para os problemas de habitação e reforma agrária no país; ou ainda, discussões excessivamente partidárias, como veremos a seguir.

3.3.3.2 – O Diretório Central dos Estudantes (DCE)

Para Matheus, apesar de dizer notar que o CABS se afasta de questões políticas e essas discussões sejam centralizadas no DCE da Unicamp, emitiu sua opinião de que:

[...] o DCE, parece que está fazendo sempre as mesmas coisas, sempre o mesmo grupo político que está ali [...] eles têm uma pauta relativamente fechada de assuntos que interessam a eles discutir e não tem abertura pra discutir outras coisas, parece que estão mais preocupados com problemas de fora da universidade do que de dentro [...] (MATHEUS, estudante, grifo nosso).

Então, apesar de existir um vínculo entre o CABS e o DCE, como disse o estudante Gabriel, não há a unificação do movimento estudantil entre estas duas entidades, de acordo com Matheus, que foi membro do CABS por dois anos e esteve mais próximo do DCE.

Matheus falou sobre uma questão interessante do DCE ter como membros sempre pessoas do mesmo partido político e, segundo ele, “a chapa que administra o DCE já há alguns anos, é ligada ao PSOL”. Matheus disse que vê “problema quando a gestão da entidade estudantil passa a trabalhar para o partido. Só faz atividades ligadas ao partido, não tem pluralidade de ideias”, como, de acordo com sua percepção, vem acontecendo. Felipe apresentou a mesma opinião, disse não ser contrário às pessoas aderirem a um partido político, mas disse não concordar com “pessoas que trazem o partido pra dentro do movimento” (FELIPE, estudante).

Mariana também relatou essa proximidade do CABS com o DCE, inclusive relatando que um membro do DCE participa semanalmente das reuniões do CABS, levando e trazendo informações, contribuindo com a comunicação entre as duas entidades. Porém, a estudante disse que também não concorda com muitas posturas e ações do DCE. Mas que, apesar de não concordar, consegue dialogar mais facilmente com os membros do DCE, que estão dispostos a ouvi-la e a ouvir diferentes opiniões, do que com colegas da Engenharia, que são fechados em suas concepções sobre os fatos:

As pessoas da Engenharia, a maioria dos engenheiros [...] não buscam se inserir no movimento estudantil ou, pelo menos, se inserem de uma forma mais, cada um com o seu curso, não buscam, e reclamam muito da atuação do DCE, aqui. Só que eles não fazem nada pra mudar, eles não participam, eles só querem xingar e falar que nada adianta, e reclamam sempre, só que não querem participar (MARIANA, estudante, grifos nossos).

Mas Mariana também disse compreender que o DCE tem seus problemas e não agrega todos os estudantes:

[o trabalho de convidar os estudantes a participar do movimento estudantil] é feito. E de uma forma que não agrega todo mundo. Eu não estou criticando só as pessoas das Engenharias, assim, mas eu também critico um pouco o DCE, porque eu vejo o DCE como uma entidade muito partidária, hoje, na Unicamp. Muito enrolada com esses partidos políticos, e eles defendem basicamente os interesses dos partidos. [...] eu acho que movimento estudantil, ele deve se focar no que a comunidade estudantil precisa. E às vezes, esse choque de ideologias, não agrega todo mundo a esse trabalho de base, faz com que as pessoas se desinteressem, criem uma aversão e não queiram participar. Meio difícil de chegar nos alunos (MARIANA, estudante, grifos nossos).

Mariana expôs sua opinião sobre o DCE ser partidário e, muitas vezes, não focar nas causas dos estudantes, mas os interesses dos partidos políticos. Ela identificou que há problemas ideológicos entre os estudantes e que isso atrapalha a união entre eles, o movimento estudantil como um todo. Torna-se um movimento estudantil de pequenos grupos, e um contra outro, fazendo com que não consigam dialogar e estabelecer uma pauta de luta comum a todos os estudantes.

O estudante Matheus também disse que acha que a postura do DCE acaba afastando os estudantes também: “muitos alunos acabam não se interessando em participar do movimento estudantil [...] porque não são alinhados com aquele determinado partido [...] ou porque eles se dizem apolíticos. Acham que tudo aquilo que é ligado a partido político não é bom”. E sobre isso, Matheus considerou que os estudantes têm confundido os conceitos. Ele não considera bom o DCE ficar nas mãos de um partido político, trabalhando pelas causas do partido e esquecendo os estudantes, porém, também acha ruim o incentivo ao “apolítico”. Parece que esta parece mais uma característica da universidade operacional, em que discutir, problematizar, ter atuação política, é visto como negativo. É valorizado apenas quem cumpre com seus deveres de aumentar sempre o coeficiente de rendimento na universidade.

Parece que Victor é um desses estudantes que consideram a entrada dos partidos políticos na universidade ruim, independente de suas ações. Relatou não ver “de forma positiva [...] os partidos, assim, dentro da universidade. [...] eu acho que a universidade é um mundo do aluno se desenvolver; **não tem que entrar partido, não tem que entrar política**, acho que aluno é aluno, política é política” (VICTOR, estudante, grifo nosso). Talvez, Victor seja um bom exemplo do tipo de aluno que Matheus criticava anteriormente, que vem confundindo os conceitos, pois não conseguimos compreender a realização de um ambiente sem política. Parece o estudante ter receio do conflito de ideias e a exposição de

diferentes leituras de mundo. A adaptação, o não questionamento, talvez, sejam marcas desta nova cultura universitária, de seguir regras e de competir com os “colegas”.

Esta questão da partidarização do ME vem sendo expressa em outras pesquisas, como a de Mesquita (2006), assim como na mídia como, por exemplo, na Folha de São Paulo (GERAQUE, 2011). Na pesquisa de Mesquita (2006), como na nossa, muitos estudantes consideraram que um dos motivos de desinteresse de alunos em relação ao ME, seria seu excessivo vínculo a partidos e suas palavras de ordem, assim como o próprio financiamento do ME ser, muitas vezes, advindo de determinados partidos políticos, cooptando, desta forma, o ME. Na mídia, em função da repressão policial de alunos que faziam uso de drogas na USP, os jornais de grande circulação, em tom apelativo, senão sensacionalista, debateriam a pertinência ou não da polícia no *campus* e explicitaram o vínculo do ME com partidos políticos, geralmente desqualificando-os. No entanto, Foracchi (1977, p. 232), a respeito do movimento estudantil dos anos 1960, revelou a importância dos partidos políticos: “[...] o importante é que a vanguarda estudantil, destituída de lastro partidário, não consegue arregimentar, por si mesma e com suas próprias forças, a massa estudantil [...]”. A autora também afirmou que “o desgaste dos participantes [do ME] é [...] enorme, e não resulta da intensidade da participação mas da participação destituída de suporte ideológico, desprovida de coordenadas políticas”, até porque os estudantes ficam por poucos anos na universidade, muitas vezes, não conhecendo a história de lutas do ME, perdendo todas as experiências na “memória estudantil” (FORACCHI, 1977, p. 234).

Matheus demonstrou, durante a entrevista, compreender que existem “as duas faces [...] O movimento estudantil que existe aqui, eu acho que não é plural, mas quem tá fora dele também não está interessado em fazer parte, entendeu. Eu vejo muita alienação por parte dos alunos aqui” (MATHEUS, estudante). Felipe também opinou que há problema nos dois lados, DCE e CABS: “a minha visão é que tanto de um lado, quanto do outro, são muito radicais. Algumas pessoas ou outras são mais cabeças mais abertas assim, há discussões. Só que, muitas vezes, você tem uma visão contrária da ideia deles e eles encaram isso como preconceito [...]” (FELIPE, estudante). Esse modo de enxergar a situação dos estudantes é interessante, pois não responsabiliza apenas o DCE pela falta de atividade política “plural”, como colocou, mas responsabiliza também aqueles que não têm interesse em discutir assuntos relacionados à universidade, nem a assumir o Diretório Central dos Estudantes.

Ainda em relação ao vínculo que o CABS estabelece com o DCE, Matheus disse que

*a maioria das atividades que o DCE organiza o CABS não participa. Por exemplo, **manifestações políticas ou mesmo atividades culturais, o CABS dificilmente se envolve.** Ou por uma questão ideológica que a maioria dos estudantes de Engenharia Elétrica não se identifica com a posição do DCE da Unicamp, ou por uma questão de recursos mesmo, ah, ninguém está disposto a ajudar nesse tipo de atividade, ou não tem tempo [...] A gente já chegou a fazer algumas coisas em conjunto com o DCE, principalmente festas, mas nada muito além disso (MATHEUS, estudante, grifo nosso).*

Parece que a união entre DCE e CABS se restringe à organização de festas e não avançam discussões no âmbito político. Aqui, é interessante observar a fala do estudante que diz ser o CABS também representante dos alunos da Engenharia Elétrica e o envolvimento político de seus membros com o DCE seria deixar de representar o coletivo dos estudantes, que se manifesta contrária às ações do DCE, mas que também, de acordo com Matheus, não fazem nada para se posicionar diante de assuntos a serem discutidos. Os descompassos entre CABS e DCE, assim, foram referidos por vários entrevistados, ainda que haja espaços na universidade que, potencialmente, poderiam melhor articulá-los. Vale ressaltar que, em certa medida, alguns estudantes expressaram suas visões e representações sem o suficiente conhecimento de causa, dada sua reduzida participação no ME. Não obstante, encontramos, no relato de Heitor que, por conta de sua trajetória de vida, mostrou-se sensível aos problemas sociais no Brasil e uma formação universitária que os levasse em conta, o desejo de vir e ser do CABS e, posteriormente, do DCE, numa perspectiva que vislumbrava ser possível superar conflitos e convergir interesses.

A respeito do DCE da Unicamp, Letícia disse que acha que eles “brigam pelos motivos errados”. Para ela, é bastante negativa a influência dos partidos políticos: “eu vejo muitas pessoas, inclusive, de dentro desse meio falando que tem **muito partido envolvido e isso, eu acho assim, um crime.** [...] inclusive, pessoas que entram em partidos para entrar de universidade em universidade, para fortalecer o partido” (LETÍCIA, estudante, grifo nosso). Para a estudante o DCE luta pelos mesmos motivos sempre e através das mesmas formas de manifestações, como greves, por exemplo. Ela disse compreender que uma entidade que se diz dos estudantes, deveria voltar o seu olhar somente para os problemas desta categoria, porém foi enfática ao dizer que o DCE “não luta pelos direitos dos estudantes”. E outra crítica é o fato do DCE ser composto sempre pelas mesmas pessoas: “são sempre as mesmas caras naqueles eventos que eu acho que não são pela luta dos direitos dos estudantes”.

Letícia fez parte do grupo que organiza o Trote da Cidadania e disse que o DCE tem resistência a apoiar esta atividade, pois “o Trote da Cidadania tem patrocínio de empresa e **eles não querem que tenha capital privado**. [...] acho que poderia caminhar a passos largos, mas fica o mesmo, naquelas mesmas discussões. [...] é importante também, mas **acho que falta prática pra eles**” (LETÍCIA, estudante, grifos nossos). Então, parece que a resistência do DCE seria contra o capital privado dentro da universidade, a mercantilização do público, e não contra os objetivos e atividades do Trote da Cidadania. Mas a estudante expressou um ponto importante de sua opinião sobre o DCE que foi o fato dela achar que falta prática para eles. Talvez, isso se deva pelo fato da estudante não concordar com a pauta de luta do DCE, com os formatos de suas reuniões e protestos, com a visível influência e interesses de partidos políticos instalados, como ela mesma expressou durante a entrevista.

Para Heitor, muitos estudantes criticam o DCE sem conhecer, sem frequentar reuniões e tentar estabelecer uma proximidade. Na fala do estudante, “seria importante os alunos participarem para parar de criticar o DCE sem fazer nada, e também para conhecer a universidade como um todo”. O estudante, ainda, defende que CABS e DCE voltem a estabelecer uma relação, perdida há alguns anos: o CABS “deveria participar mais das discussões do DCE, parece que anda um pouco afastado nos últimos dois anos, pelo que eu ouvi falar. O pessoal do CABS está meio afastado dos outros CAs”. Esta visão de Heitor parece bastante interessante, de propor o diálogo em prol de um movimento estudantil, e fato, voltado para o coletivo. Em outras entrevistas, foi possível identificar o perfil de alguns alunos criticados por Heitor, como Enzo, que diz nada conhecer do DCE, mas faz críticas ao seu partidarismo, talvez, por ser senso comum já entre os estudantes este fato. Patrícia também diz não conhecer o DCE, mas acha que a entidade “deveria ter a responsabilidade de lutar pelas melhoras na Unicamp”, novamente, deixando para outros estudantes lutas coletivas, já que ela disse “não ter tempo” para participar do ME.

O estudante Leonardo revelou-se contrário ao movimento estudantil se apenas for levado em consideração o DCE. Para ele, o Diretório Central dos Estudantes e alguns Centros Acadêmicos lutam por “coisas mesquinhas”, como por exemplo, “mobilização por direito de festa dentro da Unicamp”. Leonardo disse não achar “certo” lutar por festas dentro da Unicamp em vez de lutar por subsídios de livros na área de Engenharia, por exemplo, que são caros. Mas disse que apoia organização dos estudantes em Atléticas e no próprio Centro Acadêmico do seu curso, pois estas entidades, segundo ele, organizam “esportes, torneios” ou “chopadas dos bixos, festas pra gente” (LEONARDO, estudante). Pelo

discurso de Leonardo, parece simplesmente não concordar com o DCE, que insiste em lutar contra ordens da Reitoria, como no caso da proibição de festas dentro da Unicamp, pois não é contra festas serem organizadas por estudantes, mesmo que sejam pelos membros do CABS.

Como visto, novamente, no que tange ao DCE, as representações são ora convergentes, ora divergentes. Em relação às críticas realizadas ao CABS, que tem perfil de atividades que difere do DCE, que se referem a sua preocupação somente com festas ou interesses mais imediatos dos alunos, há posicionamentos favoráveis e contrários por parte dos alunos, sendo não raro os argumentos ou justificativas deste posicionamento ter o individualismo ou interesse pessoal como base. Um ponto no qual houve maior convergência foi o relativo à crítica, em diferentes matizes, sobre a partidarização do DCE e do ME de modo geral.

Os distintos posicionamentos em relação ao DCE e CABS também se manifestaram quando a discussão envolveu a participação dos estudantes em outras entidades organizadas, como veremos a seguir.

3.3.3.3 – Outras entidades estudantis e a participação dos estudantes

Quando o projeto de pesquisa foi elaborado, não imaginávamos que algumas entidades estudantis, com objetivos diversos, apareceriam nas respostas dos estudantes, no questionário inicial aplicado, como parte integrante do que eles consideram ME. Porém, diante deste dado, foram assuntos abordados nas entrevistas realizadas e aqueles alunos que haviam já se engajado em alguma das entidades estudantis organizadas, que não o CABS e o DCE, trouxeram suas representações sobre elas. A seguir, então, uma breve análise a respeito das representações que alguns estudantes têm destas entidades, destacando que não são todas as que existem no curso de Engenharia Elétrica da Unicamp, mas as que, pelo menos, um dos entrevistados foi integrante. São elas: Trote da Cidadania, Empresa Jr., MTE e Solidare.

Trote da cidadania

De acordo com o *site* oficial do grupo,

O Trote da Cidadania pelo Consumo Consciente é um evento diferenciado de recepção dos calouros da UNICAMP, construído e realizado por uma comissão de alunos de diferentes cursos da universidade desde 2003. O

evento trabalha com o tema do Consumo Consciente, visando mostrar aos ingressantes através de pequenas ações o seu papel multiplicador e transformador da sociedade. (*site* Trote da Cidadania, s/d. Acesso em: 14/01/2012).

O objetivo deste grupo tende a um viés social, de preocupação ambiental, o que se aproxima de demandas humano-genéricas, de preocupação com as novas gerações e com o planeta. Porém, a ideia de são “as pequenas ações” dos indivíduos que contribuirão para a “transformação da sociedade” lembra o discurso de grandes empresas que tendem a se promover mostrando aos clientes que eles precisam se conscientizar deste grave problema social, e podem contribuir à causa por meio de pequenas ações. Mas o grupo do Trote da Cidadania parece não aprofundar as discussões, a ponto de encarar o problema como muito maior e diretamente ligado ao nosso modo de produção e consumo em um sistema capitalista. Como explicitado anteriormente, esse discurso parece superficial, e tem intrínseco a ele o valor de troca e a submissão do humano pelo mercantil.

Letícia, que já participou da organização da recepção dos calouros na universidade, por meio do Trote da Cidadania, lamentou que esta atividade não seja muito valorizada no mercado de trabalho:

Tenho certeza que ninguém [nas entrevistas de empresas] vai me perguntar o que eu fiz no Trote da Cidadania e pra mim, foi um crescimento, assim, fantástico, e em nível de entender como as coisas funcionam, como a universidade inteira funciona, e tenho certeza de que minha iniciação vai ser mais importante (LETÍCIA, estudante).

A estudante traz em sua fala contradições em querer aproximar uma atividade supostamente humano-genérica a pré-requisitos de currículo, no momento de entrevistas para estágios ou futuros empregos, em empresas que, como explicitado acima, tendem a ser as maiores “vilãs”, em grande escala, dos problemas socioambientais.

A estudante defendeu que o Trote da Cidadania seria para todos os alunos, de toda a Unicamp. E outra prática que a estudante lamentava era ter pessoas trabalhando pelo Trote da Cidadania somente para o seu curso, com o objetivo de que apenas os alunos de determinado instituto ou faculdade participassem ou fossem beneficiados. Aqui, a crítica da aluna é interessante, pois diz do trabalho pelo coletivo de estudantes e não pela segmentação, ainda maior, dos estudantes da Unicamp, indo contra a práticas individualistas bastante presente no cotidiano acadêmico.

Gabriel também participou do Trote da Cidadania. Explicou-nos os objetivos do trabalho deste grupo e considerou bastante significativo para a universidade, tanto que fez uma crítica à reitoria da Unicamp, dizendo que o grupo é “usado” pela universidade como forma de divulgar à sociedade que há uma preocupação institucional contra o trote não violento, porém que a iniciativa é toda dos estudantes.

Empresa Jr.

A Empresa Jr. da Engenharia Elétrica da Unicamp é denominada de “3E” e de acordo com informações retiradas do *site* oficial da empresa, ela se caracteriza por ser:

[...] funcionalmente e juridicamente uma empresa como qualquer outra, tendo como diferencial o fato de ser essencialmente formada por alunos de graduação. Nesse contexto, temos **um seletivo grupo de pessoas pró-ativas** empenhadas em realizar um trabalho de qualidade em nome de um grupo, seguindo a filosofia na qual o lucro líquido obtido com o trabalho da empresa é reinvestido na própria empresa, ou seja, **o retorno que cada membro recebe por seu trabalho é a própria experiência e a oportunidade de se desenvolver**. Isso se traduz na realização de um trabalho com alto grau de empenho e excelência (*site* Empresa Jr. 3E, s/d. Acesso em: 14/01/2012, grifos nossos).

Ainda retirado do site, a missão desta empresa é “desenvolver pessoal e profissionalmente os membros da empresa e proporcionar oportunidades aos alunos da FEEC, atuando no mercado com soluções de qualidade para os clientes comerciais” (*site* Empresa Jr. 3E, s/d. Acesso em: 14/01/2012).

Como já explicitamos anteriormente, a Empresa Jr. tem como foco o desenvolvimento pessoal dos estudantes, que procurar “agregar” essa experiência em seus currículos, tendo como resultado a empregabilidade a seu favor. O desenvolvimento proposto pela Empresa Jr. é o de simular as relações empresariais e, neste contexto, reproduz-se a competitividade, a seleção de um grupo para esta atividade (e a exclusão de outros interessados) e o pragmatismo, na medida que o interesse é adicionar uma experiência ao currículo.

Segundo Letícia, seria a Empresa Jr. uma entidade que proporciona a vivência de experiências interessantes para o mercado de trabalho. Letícia argumentou que muitos alunos se envolveriam com a Empresa Jr. em busca apenas de uma certificação, não pelo trabalho ou pelo aprendizado. A certificação acabaria sendo um fim em si mesmo e o pragmatismo seria predominante. De acordo com observações da estudante:

...quando eu estava nas organizações estudantis, as pessoas que entravam, não faziam nada, só participavam da lista de e-mails [...] E aí, depois de um ano ou dois: “viu, vocês não podem emitir um certificado de que eu participei?”. Principalmente, a Empresa Jr. [...] um dos motivos que combinou com minha saída e a saída do meu namorado do Trote da Cidadania foi isso. Entrou muita gente lá que queria ter alguma coisa no currículo voltada pra sustentabilidade (LETÍCIA, estudante).

Ainda relatou que alguns alunos participariam de atividades extracurriculares, pois teriam interesse apenas em se aproximar de algum professor, que participe da seleção de estudantes para intercâmbio, por exemplo. Letícia apontou o individualismo como foco das relações entre as pessoas, no lugar da realização de algumas atividades pelo bem coletivo ou por um objetivo comum, maior. A busca por lucros pessoais seria o motivo mais forte ao participar de alguma entidade estudantil.

Mas ela também relatou ver pessoas comprometidas nas atividades que realiza, seja iniciação científica, ou participação na Empresa Jr. De acordo com ela: “Eu tenho alguns amigos mais próximos, eles se dedicam muito, assim chegam realmente até a prejudicar a graduação por causa de reuniões, por causa de problemas que deram na Empresa Jr., é o contrário, se prejudicando pra beneficiar o coletivo”. Disse que, entre essas pessoas que levariam a sério suas atividades em alguma entidade estudantil, existiria “compaixão”, e certa compreensão também se algum deles não estivesse tendo um rendimento considerado bom no curso. Observou que é um pensamento típico dessas pessoas: “Ah, você faz parte de outra organização, então, você sabe como é que eu me sinto, como eu me prejudico nas aulas, por causa das atividades extracurriculares”. Aqui é interessante pensar o que a estudante considerou o “coletivo”, defendido por estudantes engajados nas atividades da Empresa Jr., que é adquirir experiência de administração de uma empresa e de execução de projetos dentro de prazos determinados por preço atrativo para empresas contratantes dos serviços. A Empresa Jr. trabalha sob a lógica do mercado e, nesse caso, trabalhar pelo coletivo seria seguir a lógica mercantil de entrega de produtos dentro do prazo combinado com os clientes. Então, nos parece que a simbiose universidade/empresa, a naturalização e a conformação com a lógica instrumental na universidade, é que faz com que alguns estudantes prolonguem seu curso. Será mesmo em nome do coletivo? Tendemos a considerar que o prolongamento do curso, nesses casos, seria por uma experiência profissional, de mercado, durante a graduação,

que tende a contribuir com sua empregabilidade assim que concluir o curso, ou seja, o individualismo prevalece.

Apesar de Letícia ter entrado no assunto referente à Empresa Jr., não foi integrante da mesma. Os estudantes entrevistados que participaram desta entidade foram Enzo, e Patrícia, que considerou que a experiência nesta entidade estudantil é valorizada no momento de procurar estágios e torna mais fácil a entrada no mercado de trabalho. Disse ter desenvolvido “liderança”, assim como aprendido a “trabalhar em equipe”. A procura de Patrícia é por atividades que sejam úteis ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo esta uma atividade que ela manteve durante a graduação, desde o 1º ano, com a finalidade de adquirir experiência do trabalho em empresas, valorizada, como bem disse, no mercado de trabalho. Utiliza-se de jargões da área empresarial que propõe que os candidatos estarão mais aptos a serem contratados, se souberem trabalhar em equipe e, mais ainda, se forem líderes.

Enzo, disse que a experiência na Empresa Jr., desde o 1º ano também, como Patrícia, “colaborou muito para sua **adaptação ao estágio**”, que “agrega muito a sua formação” e permite que os alunos “vivenciem o mundo empresarial”. Como dissemos, seria a reprodução da sociabilidade das empresas dentro da universidade, para que os alunos possam sair melhores “adaptados” às exigências do mercado de trabalho.

Rodrigo participou da Empresa Jr. por seis meses apenas, e resolveu sair por conta de não conseguir conciliar suas atividades de graduação com as da entidade estudantil, apontamento comum entre os estudantes que responderam o questionário, “a falta de tempo” para atividades extracurriculares devido às exigências do curso de Engenharia Elétrica.

MTE

Na tentativa de superação da alienação, face o estranhamento na estudante Letícia gerado, em relação à competitividade e o individualismo presentes no cotidiano universitário, principalmente tendo as relações permeadas pela meritocracia, outras práticas sociais seriam produzidas, como o seu engajamento na iniciação científica ou sua participação em outra entidade estudantil, o MTE, mas em vez do pôr teleológico alternativo, reedita-se alienação e estranhamento. Letícia e também Victor fizeram parte do MTE, no segundo ou terceiro ano de existência, quando ainda precisava se afirmar enquanto entidade estudantil. É uma organização criada pelos alunos da Engenharia Elétrica, mas, atualmente, são participantes todas as Engenharias da Unicamp; tem como membros estudantes dos variados cursos de Engenharia. A missão, de acordo com o *site* institucional é “Proporcionar aos

alunos da Unicamp oportunidades de crescimento pessoal e profissional, aproximando-os do mercado de trabalho” (*Site* institucional do MTE, acesso: 08/09/ 2011).

Segundo ainda o *site* do MTE, a ideia nasceu da constatação de que os alunos tinham ótima formação técnica, mas não informações suficientes sobre o mercado de trabalho. Letícia e Victor contaram sobre alguns eventos organizados pela entidade, como palestras, minicursos, e competições chamadas de “*cases* de sucesso”, entre grupos de alunos, com o objetivo de proporem soluções para problemas de empresas. Seriam avaliados por empresas de consultoria e os alunos seriam premiados. De acordo com Letícia: “(...) são situações para eles entrarem em contato com o mundo de verdade”. E sabemos que o “mundo de verdade” é o mundo da sociabilidade competitiva e mórbida, na qual é preciso se alienar do coletivo para ser “o vencedor”, individualmente. Os estudantes conseguem viver o “mundo de verdade”, inseridos na universidade, em seu cotidiano, competindo CR, e para estarem melhores preparados, conseguem ainda simular as relações de competitividade e individualismo vividas no cotidiano empresarial.

Solidare

Somente Marcílio citou o Solidare como uma entidade estudantil da qual participa. Disse que a entidade estudantil foi criada muito recentemente, até por isso, talvez, não tenhamos encontrado um *site* com as principais informações a seu respeito, como objetivos e missão, como acontece com as demais entidades estudantis. De acordo com Marcílio, trata-se de uma entidade estudantil criada por alunos da turma dele, com “objetivos sociais”. Disse que a entidade tem como proposta “ações beneficentes” e “de ajuda técnica”, no sentido dos alunos “utilizarem seus conhecimentos para ajudar instituições sociais”.

Exemplificou dizendo que os estudantes arrecadaram ovos de páscoa e levaram a crianças de uma instituição social e, também, pensavam em arrumar as instalações elétricas desta mesma instituição. Nota-se que, em meio a contradições, alguns estudantes têm procurado alternativas e criado entidades estudantis organizadas com objetivos sociais, porém as discussões e ações traçadas parecem ficar na superficialidade do problema. É apresentada uma visão assistencialista e não há a discussão de direitos da população como um todo. Neste caso, seria como tentar ajudar com pessoas em específico sem, contudo, propor medidas que colaborassem com a transformação social. Pelo contrário, muitas vezes, essas medidas focadas em um pequeno grupo ou instituição, podem colaborar para que as mudanças sejam

ainda mais lentas, como discutimos brevemente sobre o papel das ONGs e a cooptação de muitos movimentos sociais.

Com estas breves análises sobre estas quatro entidades estudantis, que apareceram no discurso dos estudantes, com forma de participação no movimento estudantil, encerramos o terceiro capítulo. De modo geral, a busca pela participação em outras entidades estudantis, sejam as focadas no mercado de trabalho ou as de cunho sociais, tende a encontrar sentido em práticas pragmáticas ou, apenas, em ações superficiais.

4. Considerações Finais

Este trabalho, que teve como objetivo investigar possíveis relações entre produtivismo acadêmico e a reduzida participação no ME atual, reconfigurou-se a medida do seu próprio desenvolvimento. A literatura nos trouxe conhecimentos importantes, tanto no que se refere ao produtivismo, característica típica do sistema capitalista, ampliando nossa visão sobre este problema na universidade; quanto referentes também à história da universidade brasileira, do surgimento ao contexto atual que, apesar das mudanças e desta nova configuração sob influências da Reforma do Aparelho do Estado, esteve a todo o momento, a serviço dos interesses das classes dominantes do país; como relacionados à história do ME, em que pudemos verificar que muito da imagem que se tem dele, de contestação, sobretudo nos anos de 1960, foi construída a partir de manifestos de grandes impactos, juntamente a outros movimentos sociais da época, porém, que a participação das pessoas, em sua grande maioria, foi bastante reduzida e, mesmo, de acomodação, enquanto a minoria tomava à frente do movimento e das reivindicações.

Os nossos objetivos também foram reconfigurados à medida que obtínhamos dados advindos dos próprios estudantes, sujeitos da pesquisa, por meio do questionário aplicado e das entrevistas realizadas. Então, passamos a verificar que o mais interessante seria compreender o sentido e a motivação que existiriam na participação dos estudantes em diferentes atividades extracurriculares, com foco maior na IC e no ME, principalmente enquanto CABS. Então, a análise foi realizada com a sistematização de três categorias, delineadas a partir das entrevistas: trajetória formativa e projeto de vida; representação da universidade pública e as confluências como projeto de vida; e representação do movimento estudantil e diferentes interpretações sobre a participação estudantil.

A universidade pública e a possibilidade de ter um diploma de curso superior são compreendidas por muitos estudantes pesquisados sob uma ótica predominantemente permeada pela *racionalidade instrumental* - em alguns casos como forma de ascensão social, noutros de manutenção da sua posição social de origem, casos estes de alunos mais próximos da condição de classe alta ou média-alta - que, independentemente dos casos em particular, caracteriza um processo de reprodução da sociedade de classes. Na universidade pública, os estudantes entrevistados demonstraram observar que a competitividade e o individualismo se fazem presentes, assim como em outras instituições e relações sociais anteriormente vividas, incluindo aqui, e, com destaque, as trajetórias escolares de ensino básico. Acostumados com a

lógica da meritocracia, que tem como base a competitividade e o individualismo, de forma alienada, muitos estudantes naturalizam essas formas de sociabilidade, inclusive, pontuando-as como positivas no sentido de prepará-los para o mercado de trabalho, onde estas relações são reproduzidas, talvez, ainda, com mais veemência.

Porém, é possível também verificar *estranhamento* presente nos relatos de muitos estudantes, diante de seu próprio sofrimento ou observações das relações entre colegas, a respeito da *competitividade* e do *individualismo* presentes nas atividades do cotidiano universitário. O estranhamento, que faz com que os indivíduos não se reconheçam na sociabilidade em que estão inseridos, pode fazer com que estes procurem alternativas e, a partir deste momento, procurem por atividades em que possam vivenciar átimos de suspensão. E, em meio à contradição sempre, os estudantes procuram engajar-se em outras atividades e entidades estudantis organizadas que, muitas vezes, mesmo demonstrando preocupações sociais e humano-genéricas, pairam sobre a superficialidade dos problemas, das discussões e das possibilidades de ações.

Também foi encontrada competitividade na relação entre os estudantes universitários, por meio do CR, objetivação da *meritocracia* na universidade como elemento de peso para terem prioridade na matrícula em disciplinas do curso e conseguirem IC, estágios e principalmente intercâmbios. Estas atividades eram vistas, em sua maioria, com predomínio do *pragmatismo*, ou seja, de utilizá-los para simplesmente, como diziam, “agregar” aos currículos experiências que viessem a ser valorizadas no “mercado de trabalho”. Portanto, compreendemos que as relações e práticas universitárias têm sido permeadas pela racionalidade instrumental, presentes também, como vimos, nas políticas de iniciação científica, que podem induzir, portanto, temas a serem pesquisados, assim como competição entre os candidatos à bolsa.

Consideramos que o intercâmbio é o motivo maior para competição e, também, estímulo aos estudantes para manterem seus CRs altos, pois existem menos oportunidades de intercâmbio do que bolsas de IC que, inclusive, tiveram sua quantidade aumentada nos últimos anos, e também, pela própria fetichização da experiência no exterior, como mais uma vivência supervalorizada no mercado de trabalho, quando do retorno ao Brasil. Porém, outra visão sobre a IC, estágios e intercâmbio era a de realizá-los em busca de aprendizado e experiência em determinada área do conhecimento, encontrando *sentido* para as atividades para além de servir apenas como mais um item no currículo.

O ME foi representado pelos estudantes de formas diferentes: alguns alunos o compreendiam como composto por toda e qualquer entidade organizada por estudantes dentro da universidade, mesmo que os objetivos principais fossem de acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, ou ainda, o desenvolvimento pessoal. Os sentidos atribuídos à participação dos estudantes nestes espaços e entidades recaíam no pragmatismo e utilitarismo quando no caso de participação para agregar valor ao currículo somente ou para suprir demandas imediatas dos estudantes, como organização de festas, e vendas de cursos de línguas, livros e outros materiais de Engenharia Elétrica. Mas também havia a dimensão da coletividade nos casos dos estudantes que buscavam o grupo para a discussão e meios de transformar a realidade. De modo geral, havia *contradições* em ambos os grupos, entre a crítica, a contestação, a adaptação e a reprodução.

Sabemos dos limites desta pesquisa, especialmente o aprofundamento de todos os temas abordados. Seria interessante deixarmos como sugestão para próximas investigações, o levantamento histórico, por meio de materiais e relatos de membros de diversas gestões do CABS, desde o seu surgimento, para que se compreenda de forma mais completa, os seus interesses, lutas, atividades, dificuldades enfrentadas e suas conquistas, ao longo desses mais de 40 anos.

Outro desdobramento desta pesquisa seria compreender o que pensam e que representações os membros do DCE têm do CABS e dos estudantes de Engenharia Elétrica. E, também, quais são suas bandeiras, como realizam as discussões e procuram mobilizar os estudantes para suas causas, quem defendem e quais seus interesses, incluindo aqui o nível de influência partidária no ME e que conseqüências, positivas e negativa, este fato pode vir a ter para os estudantes e para a transformação da sociedade.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para os estudos que buscam compreender a universidade atual, regida pela racionalidade instrumental e pela lógica do produtivismo acadêmico, acentuada após Reforma do Aparelho do Estado e mudanças nas políticas universitárias, assim como para aqueles que procuram verificar o que motiva os estudantes a engajarem-se, ou a não se engajarem, em atividades extracurriculares presentes na universidade pública, ou mesmo para formarem novos grupos e entidades estudantis.

Referências

- ACIOLI, Andréa. A explosão das ONGs no mundo e no Brasil e seus reflexos no espaço rural fluminense. In: 4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 2008, São Paulo. **Anais do 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP**. São Paulo: USP, p. 8-25, 2008. Disponível em <http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/acioli_a.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.
- ADUSP. **Dossiê Decretos do Serra**. 2007. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/dossies/decretos/Dossie_Decretos_Serra.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Movimento estudantil e consciência social na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 198 p. (Estudos latino-americanos, v.9).
- BEDENDO, Carolina. **A nova concepção da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2011.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de João Ferreira *et al.* 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. 1328 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 251 p. (Ciências Sociais da Educação).
- BRASIL. MCT. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-005/1993**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn0593.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-013/1994**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn1394.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-006/1996**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn0696.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-014/1997**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn1497.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-007/2001**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn0701.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-015/2004**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn1504.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.
- _____. MCT. CNPq. **RN-025/2005**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn2505.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.

_____. MCT. CNPq. **RN-017/2006**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em <<http://cnpq.br/normas/rev/rn1706.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2011.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reconstruindo um novo Estado na América Latina**. Brasília: ENAP, 1998. 19f. (Texto para discussão, 24).

CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da rebeldia: a juventude em questão**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003. 280 p.

CASTANHEIRA, Alice; BLONDL, Antônio; POMAR, Pedro Estevam da Rocha. Fundações demais, transparência de menos. **Revista ADUSP**, São Paulo, Dossiê Fundações, n. 22, p. 67-75, mar. 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 9 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. 440 p.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. São Paulo: Editora Vozes/NEDIC/FAPESP, 1999. p. 27-51.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/dez. 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

COSTA, Gilberto. O público não estatal: o debate continua. **Desafios para o desenvolvimento (IPEA)**, Brasília, 28 abr. 2010. Disponível em: <<http://desafios.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

COUTINHO, Joana. As ONGs: origens e (des)caminhos. **Lutas Sociais (PUCSP)**, São Paulo, v. 13/14, p. 57-65, 2005.

CTI. *Site* institucional do CTI. Disponível em: <<http://www.cti.gov.br/>> Acesso em: 09 set. 2011.

EMPRESA JR. 3E. *Site* institucional da Empresa Jr. 3E. Disponível em: <<http://www.jr3e.fee.unicamp.br/Home/>> Acesso em: 14 jan. 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma de 1968. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 28m, p. 17-36, 2006.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 313 p.

FREIRE, Silene de Moraes. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de La Educación Latinoamericana**. v. 11, p. 131-146, 2008.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GERAQUE, Eduardo. Partidarização estudantil é ruim, diz reitor da USP. **Folha.com**, UOL, 13 nov. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1005946-partidarizacao-estudantil-e-ruim-diz-reitor-da-usp.shtml>> Acesso em: 05 dez. 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1988. 160 p.

GROPPO, Luís Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas: Autores Associados, 2006. 131 p. (Coleção educação contemporânea).

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. p. 54-75.

LAN, Camila. USP e Unicamp estão na lista de melhores universidades do mundo. **Exame.com**, Editora Abril, 05 set. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/guia-de-faculdades/noticias/usp-e-unicamp-estao-na-lista-de-melhores-universidades-do-mundo>> Acesso em: 15 set. 2011.

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.42, n.1, p. 159-188, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 03 jun. 2010.

LNLS. Empresas. *Site* institucional do LNLS. Disponível em: <<http://www.lnls.br/sLista-167/Empresas.aspx>> Acesso em: 07 set. 2011.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010. 412 p.

_____. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. s/d. Disponível em: <<http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>> Acesso em: 14 out. 2010.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300010&script=sci_arttext> Acesso em: 20 set. 2011.

MARQUES, Emily Pereira; PINTO, Marina Barbosa. Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIX, n.45, p. 39-49, jan. 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1 e 2. 929 p.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx & Engels: História.** Tradução de Viktor Von Ehrenreich. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MESQUITA, Marcos Ribeiro. **Identidade, cultura e política:** os movimentos estudantis na contemporaneidade. 2006. 377f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC, São Paulo, 2006.

MINGUILI, Maria da Glória; CHAVES, Adriana Josefa; FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto. **Universidade Brasileira: visão histórica e papel social.** (Textos de apoio). 2006. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro:** do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

MTE. Quem somos. *Site* institucional do MTE-Unicamp. Disponível em: <http://www.mte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=53> Acesso em: 19 ago. 2011.

NARVAI, Paulo Capel. Pós-graduação, sistema qualis e futebol. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 45, p. 51-56, out. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do anti-valor. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

POMÍLIO, José Antenor. Palavras do Diretor da FEEC. *Site* institucional da FEEC-Unicamp. Disponível em: <<http://www.fee.unicamp.br/feec2010/welcomeFEEC.php>> Acesso em: 20 ago. 2011.

PRESSE, France. Ranking das 500 melhores universidades do mundo tem 6 brasileiras. **Folha.com**, UOL, 12 ago. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/782148-ranking-das-500-melhores-universidades-do-mundo-tem-6-brasileiras.shtml>> Acesso em: 15 ago. 2011.

PULS, Maurício. Para historiador, militância enfraqueceu estudantes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u382659.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

PRADO, Raphael. Entenda a ocupação feita por alunos em prédios da USP. 07.nov.2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/11/entenda-ocupacao-feita-por-alunos-em-predios-da-usp.html>> Acesso em: 10.jan.2012.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das “políticas de inovação” no Brasil:** o caso UFU. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2011.

SANFELICE, José Luís. **Movimento estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 1964. Campinas: Editora Alínea, 2008. 208 p.

SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: Silveira, Paulo; Bernard, Doray (Orgs.). **Teoria Marxista da Subjetividade**. São Paulo: Editora Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989. p. 147-178.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1), 2010.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 5-27, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIX, n.45, p.9-25, jan. 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo e Pinto; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. O político e o jurídico na aproximação do conhecimento ao capital produtivo. Série Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 30, v.23, p. 203-220, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência? In: ARAÚJO, José Carlos Souza Araújo (Org.). **A Universidade iluminista (1929-2009): de Alfred Whitehead a Bologna**. Brasília, DF: Editora Líber Livro, 2011. p. 161-196.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; *et al.* Os significados do trabalho do professor pesquisador na universidade estatal pública mercantilizada. **Relatório Científico Final**. (Processo FAPESP n. 2009/08661-0). Set. 2011.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 27-35.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: _____. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo Editora, 1979, p. 14-23.

TROTE DA CIDADANIA. *Site* institucional do Trote da Cidadania. Disponível em: <<http://www.tciunicamp.institucional.ws/index.php?pagina=Eoquee>> Acesso em: 14 jan. 2012.

UNICAMP. FEEC. **CABS**. Disponível em: <<http://www.cabs.fee.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. **FEEC**. Disponível em: <<http://www.fee.unicamp.br/cpg/>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. **FUNCAMP**. Quem somos. *Site* institucional da Funcamp. Disponível em: <<http://www.funcamp.unicamp.br/funcamp.asp>> Acesso em: 07 set. 2011.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa. **PIBIC**. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/index.php>>. Acesso em: 06 out. 2011.

Vídeos:

Marilena Chauí na USP. 2009. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=yGWF5m7gw5o>> Acesso em: 05.nov.2011.

O que os alunos da USP querem. 2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_w7R9tHmAp4>. Acesso em: 02.jan.2012.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos de Engenharia Elétrica

Questionário para pesquisa sobre iniciação científica e movimento estudantil

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que relaciona dois assuntos presentes na graduação: iniciação científica e movimento estudantil. Sua participação é voluntária e sua identificação será sigilosa. Caso concorde em participar, peço que responda com sinceridade as questões abaixo. Muito obrigada pela sua participação, Silvana Terume Koshikene Rodrigues (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCar).

*Obrigatório

1. Você ingressou no curso de Engenharia Elétrica em que ano? *

2010

2009

2008

2007

2006

Outro:

2. Você é aluno(a) de que período? *

Integral

Noturno

3. Você está envolvido(a) com projeto de iniciação científica?/ Você esteve envolvido com iniciação científica? *

Sim

Não

3.a) Desde quando?/ Ou a partir de que ano você fez a iniciação científica? *

Não faço iniciação científica/ Nunca fiz iniciação científica.

1° ano

2° ano

- 3° ano
- 4° ano
- 5° ano
- Outro:

3.b) Você recebe bolsa de iniciação científica? / Você recebeu bolsa de iniciação científica? *

- Não faço iniciação científica/ Nunca fiz iniciação científica
- Sim, PIBIC/CNPq
- Sim, FAPESP
- Sim, outra
- Não recebo bolsa/ Não recebi bolsa

3.c) Você gostaria de desenvolver um projeto de iniciação científica? *

- Sim
- Não
- Já faço iniciação científica?/ Já fiz iniciação científica

4. Você participa do movimento estudantil de alguma forma? Ou já participou em algum momento?*

- Sim
- Não

4.a) De que forma você participa ou participou do movimento estudantil? Responda apenas se assinalou SIM na questão 4. Podem ser assinaladas uma ou mais alternativas:

- Sou/ fui do Centro/Diretório Acadêmico
- Sou/ fui representante discente em algum conselho da universidade
- Vou/ Ia a reuniões e assembleias estudantis para opinar e defender meu ponto de vista
- Participo/ participei de mobilizações e atos quando são organizados pelos estudantes
- Outro:

4.b) Por que você não participa do movimento estudantil? Responda apenas se assinalou NÃO na questão 4. Podem ser assinaladas uma ou mais alternativas:

- Já tentei, mas não há espaço para expressar minha opinião
- Não gosto de me envolver com essas questões
- Não tenho tempo devido às disciplinas e/ou pesquisa que desenvolvo
- Não vejo importância no movimento estudantil
- Outro:

5. Você aceitaria ser entrevistado(a) para continuidade da pesquisa? *

- Sim
- Não

Dados pessoais

Por favor, deixe seu telefone e/ou e-mail para que eu possa entrar em contato caso precise tirar alguma dúvida sobre as respostas do questionário. A identificação pode ser apenas por um dos seus nomes, pelas iniciais ou por um apelido.

- Identificação *

- Telefone e/ou e-mail *

APÊNDICE B - Temas para a entrevista semiestruturada

Para alunos que realizam projetos de iniciação científica:

- Características do Ensino Superior público atual

(Como você vê o ensino superior de uma universidade pública nos dias atuais? Ele se pretende a quê? Que papel cumpre? O que devemos esperar de um curso de ensino superior? Quando você se formar, pretende trabalhar onde/ com o quê/ por quê?)

- Iniciação científica

1) Iniciação científica *(desde quando, projeto do aluno ou do professor)*

2) Por que o envolvimento com a pesquisa *(procurar verificar se o interesse é próprio do aluno, o que esperava da iniciação científica)*

3) Tema do projeto de pesquisa de iniciação científica *(verificar se é relacionado a um interesse da população, de alguma empresa privada, somente porque o professor já pesquisa o assunto, se partiu de uma curiosidade ou de estudo do próprio aluno)*

4) Importância da realização de iniciação científica *(produção de ciência/ pensa em ser professor universitário, importante para qualquer profissional – por quê?, pensa em fazer pós-graduação, bom pro currículo lattes, por causa do dinheiro da bolsa, pelo status, etc.)*

5) Lógica do produtivismo acadêmico na universidade *(tentar verificar se o aluno sente que há uma pressão pela produção, para publicação de artigos, mais dados coletados pra pesquisa do professor, pressão para que entre numa pós-graduação, pressão para que participe de congressos e apresente trabalhos, etc.)*

6) Sentimentos deste aluno sobre a iniciação científica *(como se sentia quando não tinha um projeto de iniciação científica; sente orgulho por hoje realizar IC, há status por isso; as pessoas te valorizam mais dentro do contexto universitário)*

- Movimento estudantil

1) Observação de problemas na educação, na universidade, de assistência estudantil, no curso *(aluno vê algum problema na educação brasileira, universidade pública, em seu curso, algo por que teria que lutar, a estrutura física, número de professores, etc.)*

2) Percepção sobre os objetivos do Centro/Diretório Acadêmico *(vê importância no CA, qual, o que deve fazer/ser um CA)*

3) Visão sobre os alunos participantes do movimento estudantil (*que alunos participam do ME, você acha que é só responsabilidade de alguns ou de todos as atividades por eles desenvolvidas, o que pensa sobre esses alunos do ME*)

4) Participação em assembleias e mobilizações estudantis (*que concepção tem de assembleias e de mobilizações estudantis, você participa, por que sim ou não, quem as constrói são os próprios alunos – ou vê interesses de partidos políticos, quais são os motivos para reunião dos alunos*)

5) Responsabilidade pelas lutas em relação à educação (*de quem é a responsabilidade – próprios alunos; professores; funcionários; sociedade no geral; políticos, governantes; educadores*)

6) Possibilidade de transformações sociais (*enxerga força no grupo para mudanças significativas; pensa que está bom deste jeito ou que é preciso mudanças, por onde começar*)

- Dados da história de vida

(Processo de educação até a entrada na universidade pública; estudou em que escolas – públicas, particulares, fez cursinho; que importância tem a educação na sua vida; percebe influências de seus pais sobre as concepções e valores que carrega; como foi a escolha por esse curso)

Para alunos que participam do movimento estudantil:

- Características do Ensino Superior público atual

(Como você vê o ensino superior de uma universidade pública nos dias atuais? Ele se pretende a quê? Que papel cumpre? O que devemos esperar de um curso de ensino superior? Quando você se formar, pretende trabalhar onde/ com o quê/ por quê?)

- Movimento estudantil

1) Observação de problemas na educação, na universidade, de assistência estudantil, no curso (*aluno vê algum problema na educação brasileira, universidade pública, em seu curso, algo por que teria que lutar, a estrutura física, número de professores, etc.*)

2) Importância da participação no movimento estudantil (*qual a importância, por que você participa de alguma forma – acha importante, os professores ou pais incentivam, é um modo de se relacionar com outros alunos, faz parte da formação, etc*)

- 3) Percepção sobre os objetivos do Centro/Diretório Acadêmico (*vê importância no CA, qual, o que deve fazer/ser um CA*)
- 4) Formatos das assembleias e formas de mobilização (*que concepção tem de assembleias e de mobilizações estudantis, quem as constrói são os próprios alunos – ou vê interesses de partidos políticos, quais são os motivos para reunião dos alunos, acha que esses modelos de assembleias funcionam; os alunos se mobilizam de que forma e acha que esse formato funciona*)
- 5) Visão sobre alunos que não participam do movimento estudantil (*o que pensa sobre esses alunos, porque pensa que eles não participam*)
- 6) Como conquistar esses alunos não participantes do movimento estudantil (*como são as formas de abordar os demais alunos, como são convidados a participar do movimento estudantil, acha importante que os demais alunos também participem das discussões e/ou mobilizações estudantis*)
- 7) Possibilidade de transformações sociais (*enxerga força no grupo para mudanças significativas; pensa que está bom deste jeito ou que é preciso mudanças, por onde começar*)

- Iniciação científica

- 1) O que pensa sobre iniciação científica (*é importante, por que sim ou não, pra quem, pensa em realizar*)
- 2) Por que o (não) envolvimento com a pesquisa (*nunca quis; já tentou mas por algum motivo não conseguiu; ainda pensa em realizar*)
- 3) Importância da realização de iniciação científica (*vê alguma importância?; produção de ciência/ importante só para quem quer ser professor universitário, importante para qualquer profissional – por quê?, se pensa em fazer pós-graduação, IC conta por meio do currículo lattes; dá status pra quem faz; importante pela remuneração etc*)
- 4) Lógica do produtivismo acadêmico na universidade (*tentar verificar se o aluno sente que há uma pressão para se realizar IC, pela produção, para publicação de artigos, mais dados coletados pra pesquisa do professor, pressão para que entrem numa pós-graduação, pressão para que os alunos participem de congressos e apresente trabalhos, etc.*)
- 5) Sentimentos deste aluno sobre a iniciação científica (*como se sente em não realizar iniciação científica; sente-se mal por não realizar IC ou é uma escolha pessoal bem resolvida; as pessoas te valorizariam mais dentro do contexto universitário?*)

- Dados da história de vida

(Processo de educação até a entrada na universidade pública; estudou em que escolas – públicas, particulares, fez cursinho; que importância tem a educação na sua vida; percebe influências de seus pais sobre as concepções e valores que carrega; como foi a escolha por esse curso)

Para alunos que participam tanto do movimento estudantil como de iniciação científica:

- Características do Ensino Superior público atual

(Como você vê o ensino superior de uma universidade pública nos dias atuais? Ele se pretende a quê? Que papel cumpre? O que devemos esperar de um curso de ensino superior? Quando você se formar, pretende trabalhar onde/ com o quê/ por quê?)

- Movimento estudantil

1) Observação de problemas na educação, na universidade, de assistência estudantil, no curso *(aluno vê algum problema na educação brasileira, universidade pública, em seu curso, algo por que teria que lutar, a estrutura física, número de professores, etc.)*

2) Importância da participação no movimento estudantil *(qual a importância, por que você participa de alguma forma – acha importante, os professores ou pais incentivam, é um modo de se relacionar com outros alunos, faz parte da formação, etc)*

3) Percepção sobre os objetivos do Centro/Diretório Acadêmico *(vê importância no CA, qual, o que deve fazer/ser um CA)*

4) Formatos das assembleias e formas de mobilização *(que concepção tem de assembleias e de mobilizações estudantis, quem as constrói são os próprios alunos – ou vê interesses de partidos políticos, quais são os motivos para reunião dos alunos, acha que esses modelos de assembleias funcionam; os alunos se mobilizam de que forma e acha que esse formato funciona)*

5) Visão sobre alunos que não participam do movimento estudantil *(o que pensa sobre esses alunos, porque pensa que eles não participam)*

6) Como conquistar esses alunos não participantes do movimento estudantil (*como são as formas de abordar os demais alunos, como são convidados a participar do movimento estudantil, acha importante que os demais alunos também participem das discussões e/ou mobilizações estudantis*)

7) Possibilidade de transformações sociais (*enxerga força no grupo para mudanças significativas; pensa que está bom deste jeito ou que é preciso mudanças, por onde começar*)

- Iniciação científica

1) Iniciação científica (*desde quando, projeto do aluno ou do professor*)

2) Por que o envolvimento com a pesquisa (*procurar verificar se o interesse é próprio do aluno, o que esperava da iniciação científica*)

3) Tema do projeto de pesquisa de iniciação científica (*verificar se é relacionado a um interesse da população, de alguma empresa privada, somente porque o professor já pesquisa o assunto, se partiu de uma curiosidade ou de estudo do próprio aluno*)

4) Importância da realização de iniciação científica (*produção de ciência/ pensa em ser professor universitário, importante para qualquer profissional – por quê?, pensa em fazer pós-graduação e isso conta, bom pro currículo lattes, por causa do dinheiro da bolsa, pelo status*)

5) Lógica do produtivismo acadêmico na universidade (*tentar verificar se o aluno sente que há uma pressão pela produção, para publicação de artigos, mais dados coletados pra pesquisa do professor, pressão para que entre numa pós-graduação, pressão para que participe de congressos e apresente trabalhos, etc.*)

6) Sentimentos deste aluno sobre a iniciação científica (*como se sentia quando não tinha um projeto de iniciação científica; sente orgulho por hoje realizar IC, há status por isso; as pessoas te valorizam mais dentro do contexto universitário*)

- Dados da história de vida

(*Contar, de forma sucinta, como foi o processo de educação até a entrada na universidade pública; estudou em que escolas – públicas, particulares, fez cursinho; que importância tem a educação na sua vida; percebe influências de seus pais sobre as concepções e valores que carrega; como foi a escolha por esse curso*)