

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

MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA

A ATIVIDADE DISCENTE NA UNIVERSIDADE:

Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes

São Carlos
2014

A ATIVIDADE DISCENTE NA UNIVERSIDADE:

Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes

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

MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA

A ATIVIDADE DISCENTE NA UNIVERSIDADE:

Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

São Carlos
2014

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

O48ad

Oliveira, Máisa Aparecida de.

A atividade discente na universidade : os impactos da
produtividade acadêmica na formação dos estudantes /
Máisa Aparecida de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
150 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Universidades e faculdades. 3.
Produtividade acadêmica. 4. Estudantes do ensino superior.
5. Socialização. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Maísa Aparecida de Oliveira
São Carlos 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Maria Cristina Galan Fernandes

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Eduardo Pinto e Silva

Prof^ª. Dr^ª. Deise Mancebo

Deise Mancebo

Aos meus amados pais pelo incentivo e dedicação constantes.

Em memória ao meu tio Aristides, à amiga Fabíola e à tia Teresa
pelas alegres lembranças e pelo adeus que não pude dar.

Agradecimentos

Ao Bom Deus por ter me proporcionado um caminho de rosas.

Aos meus pais, José Gonçalves e Maria do Carmo, por me incentivarem e por acreditarem em mim mesmo quando eu não mais acreditava. Pelo amor e cuidado constantes e por não medirem os esforços para que eu conseguisse chegar aqui.

Ao Maycoln pelas palavras de carinho e apoio. Ao Magno pelo exemplo, cuidado, companheirismo, correções e incentivo. Pelo laço de amor, de irmãos, pela presença contínua e ajuda mútua, que de certo permanecerá sempre! Compartilhando os desafios e as vitórias no decorrer de nossas caminhadas.

Ao Ramon pelo amor e cuidado dedicados a mim, por suportar a distância para que eu pudesse concluir o Mestrado. Pela cumplicidade, compreensão, companheirismo e pelo desejo de compartilharmos o futuro.

À minha avó Maria pela preocupação e orações. À avó Orotides pelo sorriso que carrego na memória. Aos meus familiares pela torcida, em especial à minha tia Glória pelo carinho, pelo exemplo de perseverança e otimismo.

Às “minhas crianças” as quais homenageio neste trabalho, por cada telefonema em que tentavam descobrir onde se localizava “esse tal” São Paulo e pelas chegadas recheadas de beijos revigorantes.

Aos amigos rio-branquenses, viçosenses e são-carlenses pelos momentos descontraídos compartilhados e pelo apoio nos momentos mais difíceis, em especial à Fabiana (Fubs), Alê, Andiara, Ana Helena, Zé Neto, Carol e Marina.

À Professora Cristina Fernandes pela atenção, compreensão, paciência, ensinamentos, amizade e confiança em meu trabalho. Obrigada pela pessoa admirável que és, por ter me ensinado na convivência a estabelecer uma relação respeitosa, dialógica e confiável.

Aos estudantes da UFSCar, do PESCD e, em especial, aos voluntários da pesquisa, pela confiança ao compartilharem suas experiências, trajetórias, superações e angústias. A participação de vocês foi imprescindível para a realização do trabalho.

Aos docentes do PPGE-UFSCar pelos aprendizados compartilhados. Em especial, os professores que participaram da Banca de Defesa, Professora Deise e Professor Eduardo, pela aceitação do nosso convite à leitura deste trabalho e participação nesse momento tão importante em minha trajetória. Ao Professor Massao pelas valiosas contribuições na Qualificação.

À FAPESP por ter oportunizado a realização do trabalho.

“Não desisti do meu sonho porque o Senhor acreditou primeiro.”

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a atividade discente no espaço universitário, privilegiando a discussão dos impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, na qual se problematizam as dimensões social, ética e política da universidade, direcionadas para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes. A produtividade acadêmica, como política de Estado e de cultura institucional, tornou-se polo gerador da reforma da instituição universitária colocada a reboque do mercado, revelando-se na mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. A universidade legitima e reproduz as relações de dominação social, incidindo na maneira pela qual a trajetória escolar do estudante influencia na dinâmica de suas atividades na universidade, condicionando as escolhas e as atitudes no desenvolvimento de sua formação pessoal e profissional. Participaram da pesquisa 120 estudantes de 12 cursos de graduação divididos nos Centros de Ciências relacionados às áreas Biológicas, Humanas e Exatas da UFSCar que responderam a um questionário e, posteriormente, 10% desses estudantes realizaram entrevista semiestruturada. A análise qualitativa dos dados foi realizada por meio do processo de categorização dos conteúdos semânticos fundamentados em aportes teóricos de perspectivas críticas. Os resultados da pesquisa indicam que a socialização na universidade é produzida a partir do que o estudante traz consigo e, ao mesmo tempo, é produtora da formação profissional do mesmo. As relações estabelecidas pelos estudantes no contexto universitário são permeadas pelo objetivo acadêmico, identificadas de maneira impessoal, constatadas pelo distanciamento entre os próprios estudantes e entre os estudantes e os professores, além do baixo índice de participação dos estudantes em grupos universitários. Tal problemática assinala a ampliação do individualismo regularizado na lógica pragmática e utilitarista. Dentre as atividades realizadas no decurso discente, o maior índice de participação se concentrou em eventos científicos e em programas de iniciação científica, o que corrobora a concepção da maior valorização da pesquisa. Os estudantes consideram que a pesquisa incide positivamente em sua formação, contribuindo para o seu crescimento intelectual e profissional, além de preencher as possíveis lacunas em sua formação ao propiciar a interação entre teoria e prática. A escolha dos estudantes pelas atividades acadêmicas, legitimadas pela universidade, é balizada pela instrumentalidade do sucesso escolar, alcançado com a participação em atividades consideradas rentáveis, categoria constitutiva para a inserção e o reconhecimento do estudante no campo acadêmico. Conclui-se que os estudantes têm incorporado a prática de produção do conhecimento científico que segue a lógica do trabalho intensificado e produtivista dos professores universitários, orientada pela mercantilização do conhecimento no contexto das políticas neoliberais. Nesse sentido, a atividade do estudante, como sujeito social, reduz-se à atuação acadêmico-científica, com poucas oportunidades de descanso e lazer, constatando-se significativa diminuição de suas experiências sociais, evidenciadas nas relações emocionais, sociais, políticas, culturais e físicas.

Palavras-chave: Universidade. Produtividade Acadêmica. Discente. Socialização.

ABSTRACT

This research examines student activity in university area, focusing a discussion of the impacts of academic productivity in students' education, in which discuss social, ethics and policy university, directed to the interpersonal spaces of socialization, training and performance of students. The academic productivity, as country policy and institutional culture, became polo generator of university reform slavishly follow the market, revealing the marketisation of science and technological innovation. The university legitimizes and reproduces relations of social domination, focusing on how the school trajectory student influences the dynamic of their activities at the university, conditioning the choices and attitudes in developing their personal and professional formation. 120 students of 12 undergraduate courses divided in Science Centers related to Biological, Human and Physical areas of UFSCar participated in the survey and responded to a questionnaire and subsequently 10 % of students perform a semistructured interview. The qualitative data analysis was performed using the categorization of semantic contents based on theoretical contributions from critical perspectives process. The survey results indicate that socialization at the university is produced from which the student brings himself and at the same time, it is producer of training student. The relationships established by students in the university context are permeated by academic goal, identified impersonally, as found by the distance between students themselves and between students and teachers, besides low level of student participation in university groups. This issue indicates the expansion of regulated individualism in pragmatic and utilitarian logic. Among the activities performed in the student course, the highest participation rate concentrated at scientific meetings and in junior researcher program, which supports the conception of the overvaluation of the research. Students consider that research positively affects their training, contributing to their intellectual and professional growth, and fill possible gaps in their training to provide the interaction between theory and practice. The choice of students in academic activities, legitimized by the university, is delimited by the instrumentality of school success, achieved through participation in activities considered profitable, constitutive category for the inclusion and recognition of the student in the academic field. We conclude that students have incorporated the practice of production scientific knowledge that follows the logic of intensified and productivist work of university teachers, guided by the marketisation of knowledge in the context of neoliberal policies. In this sense, the activity of the student, as a social subject, reduced to the academic and scientific activities, with few opportunities for rest and recreation, noting a significant decrease of their social experiences, evidenced in the emotional, social, political, cultural and physical relations.

Keywords: University. Academic productivity. Student. Socialization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média das Idades dos Estudantes Universitários	77
Tabela 2 – Escolaridade dos Pais – CCBS	79
Tabela 3 – Escolaridade dos Pais – CECH	80
Tabela 4 – Escolaridade dos Pais – CCTS	80
Tabela 5 – Renda Familiar dos Estudantes Pesquisados	81
Tabela 6 – Renda Própria dos Estudantes Pesquisados – CCBS	82
Tabela 7 – Níveis de Ensino Frequentados pelos Estudantes Universitários Investigados	84
Tabela 8 – Estudantes Favorecidos pela Ação Afirmativa	85
Tabela 9 – Participação dos Estudantes Universitários em Grupos Informais	86
Tabela 10 – Participação dos Estudantes Universitários em Diretórios Acadêmicos	86
Tabela 11 – Participação dos estudantes em Iniciação Científica	88
Tabela 12 – Participação dos estudantes em Projeto de Extensão	89
Tabela 13 – Participação dos estudantes em Evento Científico	90
Tabela 14 – Média e Desvio Padrão de Participação dos Estudantes Universitários em Eventos Científicos	90
Tabela 15 – Estágios Curriculares e Extracurriculares Realizados pelos Estudantes	92
Tabela 16 – Estudantes Universitários com Trabalho Científico Publicado	93
Tabela 17 – Média e Desvio Padrão de Publicação de Trabalhos Científicos dos Estudantes Universitários	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATLÉTICA	Associação Atlética Acadêmica UFSCar
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCTS	Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAPEMIG	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI e Inovação	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico
REUNI Federais	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
UE	União Europeia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA LÓGICA DE MERCADO.....	17
2.1	UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E DILEMAS	17
2.1.1	A universidade e alguns marcos históricos.....	18
2.1.2	A universidade e sua função social	22
2.1.3	A universidade e a sua política mercadológica.....	25
2.1.4	O currículo prescrito para os interesses socioeconômicos	32
2.2	O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: INTER-RELAÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA, A DISPOSIÇÃO SOCIAL E A SOCIALIZAÇÃO .	36
2.2.1	Ação pedagógica, violência simbólica e posição social no contexto universitário	37
2.2.2	A função social da avaliação escolar e a reprodução cultural	52
3	PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	56
3.2	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS SUJEITOS	57
3.3	A UNIVERSIDADE PESQUISADA.....	58
3.4	CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFSCAR	60
3.4.1	O Curso de Biotecnologia.....	60
3.4.2	O Curso de Fisioterapia	61
3.4.3	O Curso de Ciências Biológicas	62
3.4.4	O Curso de Medicina.....	62
3.4.5	O Curso de Engenharia de Materiais	63
3.4.6	O Curso de Engenharia Química.....	63
3.4.7	O Curso de Física	64
3.4.8	O Curso de Matemática	65
3.4.9	O Curso de Ciências Sociais.....	65
3.4.10	O Curso de Pedagogia	65
3.4.11	O Curso de Educação Especial	66
3.4.12	O Curso de Filosofia	66
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .	67
4	CARACTERIZAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE ACADÊMICA DOS ESTUDANTES	74
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
4.1.1	Dados pessoais	74
4.1.2	Dados socioeconômicos.....	77
4.1.3	Trajetória de escolarização	82
4.1.4	Produtividade acadêmica	91
4.2	SOCIALIZAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E AGENTES-INTERLOCUTORES NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO.....	96
4.2.1	A construção do processo de socialização do estudante universitário	96
4.2.2	A atividade discente na universidade: impactos da produtividade acadêmica ..	106

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	141
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO DIRETOR DE CENTRO	146
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.....	147
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	150

1 INTRODUÇÃO

A universidade, desde a sua criação, desempenha alguns papéis na sociedade, como o de formar indivíduos capazes de desenvolver atividades profissionais qualificadas, sendo, portanto, considerada como ponte indispensável para a obtenção de prestígios social e econômico (CHAUÍ, 2001; OLIVEIRA; CATANI, 2011; PIMENTA, 2005). A instituição de ensino superior é, então, considerada, por excelência, ambiente propício para se experienciar e conhecer as diversas culturas e ciências, para construir e difundir o conhecimento, buscando autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial estabelecidas pelo artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 2002).

As estruturas organizacionais da universidade e as relações de poder por esta instituída tendem a reproduzir as relações da sociedade global. Dessa forma, conhecer a natureza dos espaços e dos conflitos que se materializam nas relações socioeducativas entre os agentes educativos, no cotidiano universitário, possibilita ampla visão do processo educativo que ocorre na universidade, o que permite distinguir as condições materiais e sociais de existência de seus atores sociais.

Refletir sobre a universidade e as suas funções sociais conclama pesquisadores a dialogar sobre a concretude da dinâmica institucional de seus saberes e dos seus valores ideológicos, da configuração das relações, espaços e poderes instituídos pelos agentes sociais.

Escolhemos como objeto de investigação um dos agentes sociais do ensino superior: o estudante universitário. Na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa investiguei, na Iniciação Científica (Financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG), a construção do ofício do “ser aluno” no espaço institucional da referida universidade (OLIVEIRA; SARAIVA, 2010). Esse estudo mapeou os espaços, experiências e agentes constituidores da formação discente, além de identificar, na perspectiva dos universitários, quais os papéis sociais atribuídos à discência e as modalidades de relações estabelecidas entre os graduandos e a instituição.

Aprofundando a temática em meu trabalho de conclusão de curso, me detive na reflexão do ser e do fazer na discência no ensino superior, tendo como foco os saberes, as experiências e os desafios compartilhados por estudantes universitários em seus processos de socialização e de formação (OLIVEIRA; SARAIVA, 2013).

As análises dos referidos estudos revelaram a presença de três eixos interdependentes que configuram o ser e o fazer na discência: *adaptação, desenvolvimento e realização*. Assim, pôde-se inferir que houve ênfase atribuída aos aspectos socioafetivos e pedagógicos, em que os discentes ressaltaram a necessidade de apoio psicopedagógico para lidar com as demandas universitárias que priorizam a formação técnica em detrimento da formação pessoal, social e política. Considerou-se, assim, os processos de socialização e adaptação dos universitários às demandas instituídas e às suas configurações socioafetivas em face das experiências consolidadas em seu cotidiano, ao se direcionar para a compreensão da inter-relação entre o instituído-normativo (o que a instituição espera de seus discentes, ou seja, as demandas da universidade), o vivido (o percebido e o experienciado pelos alunos no cotidiano universitário) e o idealizado (o desejado).

Sucintamente, pôde-se concluir que a discência aparece associada às funções do aprender, do conhecer e do produzir, limitadas pelas demandas curriculares instituídas. O desempenho acadêmico tem como indicador o coeficiente de rendimento que possibilita aos discentes o reconhecimento e prestígio acadêmicos. Assim, ao se inserir nesse contexto interrelacional que promove a individualidade, concorrência e competição exige-se do estudante um desempenho excepcional aliado à competência e às inovações tecnológicas e acadêmicas.

Em razão dessas considerações, tem-se que os conteúdos integradores do ofício da discência, no contexto universitário, sinalizam a necessidade de se *repensar a discência* no contexto das reflexões atuais sobre a universidade e suas funções. Funções essas que não se limitam às dimensões acadêmica e tecnológica, mas também social, cultural e política. É preciso adentrar na diversidade e pluralidade dos espaços, ações e tempos instituintes de suas subjetividades.

Nesse sentido, a partir de um levantamento bibliográfico inicial foi possível identificar a existência de pesquisas referentes aos estudantes universitários em diferentes enfoques, permitindo ampliar nossa compreensão sobre estudos já realizados.

Constatamos que a discussão sobre os estudantes universitários e suas experiências acadêmicas é feita em vários estudos, como os de Almeida, Soares e Ferreira (2002); Mercuri e Polydoro (2003); Joly, Santos e Sisto (2005); Igue, Bariani e Milanesi (2008); Teixeira, et al (2008); Carmo e Polydoro (2010); Ferrazo e Nunenes (2011) que abordam, de diferentes maneiras, o desenvolvimento dos estudantes inseridos no ensino superior, os quais são influenciados pelas experiências que têm enquanto universitários. Os aspectos condicionantes e formativos nesse contexto são as atividades acadêmicas, tais como as aulas, os estágios, as pesquisas, os projetos de extensão, grupos de pertença gerados pelo convívio na universidade, entre outros. No entanto, os impactos que tais atividades acarretam no discente universitário podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento ou de mudança, ainda que vivenciem as mesmas experiências acadêmicas.

Encontramos também estudos focados nos “novos” alunos das universidades, a partir do contexto das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, que caracterizam esses estudantes e ampliam as discussões sobre as políticas públicas vigentes que os contemplam. Nesse contexto, Britto et al (2008) e Prates (2010) apresentam uma análise do campo da Educação Superior no Brasil atual, destacando que se ampliaram consideravelmente as possibilidades de acesso ao ensino superior dos segmentos mais pobres das sociedades ocidentais e que, ao mesmo tempo, manteve-se o caráter elitista das universidades tradicionais de pesquisa e ensino.

As pesquisas realizadas por Vargas (2011) e Correa e Rocha (2012) analisaram as relações significativas entre as diferenças de acesso e permanência no ensino superior, a assistência estudantil, bem como as trajetórias escolares e sociais de estudantes universitários. Para Nunes e Garcia (2010) o ingresso no ensino superior é marcado por uma evolução ao nível da autonomia, da construção de identidade, do desenvolvimento das relações interpessoais e do sentido da vida. Para os referidos autores estes fatores intervêm de forma decisiva no desenvolvimento pessoal e interpessoal do estudante.

Encontramos também estudos, como os de Rosário et al (2010) e Ballester (2012), referentes à trajetória escolar e ao desempenho de universitários, analisando as suas trajetórias escolares e as condições sociais e econômicas, bem como o caráter de compreensão e raciocínio dos discentes, concernentes aos desempenhos acadêmicos apresentados.

Foram identificadas em nosso levantamento bibliográfico várias pesquisas sobre a temática da avaliação no/do ensino superior no que tange aos estudantes universitários e seu desempenho acadêmico. Lobo, Almeida e Pinheiro (2011) realizaram estudos exploratórios no sentido de instruir procedimentos conducentes à criação de um instrumento de avaliação. Já o trabalho realizado por Cardoso, Santiago e Sarrico (2010) analisou a importância dos estudantes na avaliação das instituições de ensino superior e que esses sujeitos não constituem, ainda, um objeto de estudo relevante no campo da investigação sobre este processo de regulação institucional. A pesquisa de Barbosa (2011) verificou a existência de cooptação entre os indicadores que avaliam os estudantes e a gestão, tendo como referência as universidades federais.

As diversas atividades proporcionadas no contexto universitário são estudadas em vários trabalhos identificados em nosso levantamento. Ziliotto e Berti (2012) discutiram as potencialidades de aprendizado oportunizado ao aluno mediante sua inserção em empresa júnior. Vieira, Caires e Coimbra (2011) analisaram o papel dos estágios na transição para o trabalho. Também o estudo realizado por Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) teve por objetivo analisar a inserção profissional dos estudantes de Administração tendo como referência a experiência dos estágios realizados pelos estudantes.

Outro conjunto de pesquisas se refere à análise da relação dos estudantes com a iniciação científica. O estudo de Massi, Abreu e Queiroz (2008) analisou a importância da realização de pesquisa em iniciação científica para os estudantes universitários. O trabalho realizado por Cabrero et al (2008) analisou os impactos do Programa de Iniciação Científica do CNPq para a formação de pesquisadores da UFSCar e para os estudantes do curso de Educação Especial.

A pesquisa realizada por Erdmann et al (2010) objetivou compreender o significado da experiência de ser bolsista de iniciação científica (IC) para graduandos. O estudo de Moraes (2010) explorou as relações existentes entre estratégias de

desenvolvimento econômico e social, e as políticas de ensino superior e pesquisa. Indicou, também, o lugar específico da universidade no entroncamento das atividades de ensino superior e de pesquisa.

De maneira mais próxima à temática do estudo em questão, a pesquisa realizada por Bedendo (2011) buscou identificar os motivos pelos quais os estudantes universitários do curso de Engenharia de Produção se inseriram em programas de iniciação à pesquisa, além da funcionalidade do CNPq e de seus editais como indutores de pesquisa. As análises permitiram concluir que as pesquisas desenvolvidas no interior da universidade pública investigada visam à produção de valores para o capital, a fim de ampliar o capital intelectual do setor produtivo. Nesse sentido, a autora considerou que os alunos inseridos nas práticas de pesquisa voltam as suas formações para os prestígios sociais que tal prática lhes confere, almejando uma vaga na pós-graduação ou um lugar proeminente no mercado de trabalho, em decorrência das práticas intensificadas de pesquisa vivenciadas na graduação.

Como também o estudo de Rodrigues (2012) que analisou a racionalidade instrumental, a competitividade e o individualismo de estudantes universitários. Rodrigues desenvolveu a pesquisa na Universidade Estadual de Campinas com o curso de Engenharia Elétrica ao buscar compreender o sentido e a motivação para a participação em diferentes atividades extracurriculares na instituição universitária, especialmente as atividades relacionadas à pesquisa e aos movimentos estudantis organizados. Para a referida autora, tal participação dos estudantes universitários se relaciona à racionalidade instrumental do contexto universitário imbuído do pragmatismo e utilitarismo do produtivismo acadêmico. Identificou, ainda, a naturalização da competitividade e do individualismo presentes nas atividades cotidianas da universidade e considerados meios de preparação para o futuro profissional dos estudantes.

Finalmente, Santos (2013) investigou a prática de iniciação científica no contexto de expansão das universidades públicas na formação inicial do aluno, tendo em vista as mudanças nas atividades de pesquisa que provocam uma prática diferenciada para os estudantes e professores. A autora considera a prática de iniciação científica como um novo paradigma para a formação do estudante, tendo como foco o enriquecimento do currículo *Lattes* para conseguir inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, especialmente para os que almejam prosseguir na carreira acadêmica.

Com base em tal levantamento bibliográfico consideramos que no conjunto de artigos e pesquisas sobre o estudante universitário existe uma carência de estudos centrados nos desdobramentos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes. E em face de meu interesse desde a graduação pelo tema do ofício do discente na universidade propõe-se a ampliação destes estudos no Programa de Pós-Graduação da UFSCar.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objeto de investigação a atividade discente na universidade, tendo como foco a reflexão sobre os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes.

Entendemos que o problema desta pesquisa pode ser apresentado na seguinte questão: Em que medida a produtividade no contexto universitário age sobre o desenvolvimento da formação acadêmica do discente, problematizando as dimensões social, ética e política da universidade direcionada para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico?

Tal temática aponta a necessidade de se repensar a atividade discente na atual conjuntura da universidade e suas funções sociais, bem como a formação do estudante construída no cotidiano das relações estabelecidas entre alunos e a produtividade acadêmica. Ressalta-se que tal temática vem sendo mais pesquisada na atualidade, mas ainda há poucas pesquisas sobre a atividade do estudante universitário, configurada no contexto do capitalismo neoliberal, no que se refere aos processos de formação e de socialização do mesmo.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu, portanto, em analisar a atividade discente no espaço universitário, privilegiando a discussão dos impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, na qual se problematizou as dimensões social, ética e política da universidade, direcionadas para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

De maneira específica pretendemos verificar os impactos das mudanças do capitalismo flexível no Ensino Superior; mapear os espaços, experiências e agentes-interlocutores constituidores da formação discente; analisar as modalidades de relações estabelecidas entre os graduandos e a instituição, particularmente entre os pares: universidade-estudantes, professores-estudantes e estudantes-estudantes; e discutir as

implicações e repercussões da produtividade acadêmica na formação dos discentes universitários.

A pesquisa apresenta caráter quali-quantitativo e foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), delimitada no *campus* São Carlos. A instituição possui 33 cursos de graduação que são divididos nos Centros de Ciências pertencentes às áreas Biológicas, Humanas e Exatas. Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados quatro cursos de cada Centro: Biotecnologia, Fisioterapia, Ciências Biológicas e Medicina (da área Biológica); Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Física e Matemática (da área de Exatas); Pedagogia, Educação Especial, Filosofia e Ciências Sociais (da área de Humanas).

Posteriormente, solicitamos a colaboração de 40 estudantes de cada centro de ciências, sendo 10 estudantes de cada curso de graduação selecionado. A amostra de participantes foi composta, portanto, por 120 estudantes matriculados nos dois últimos anos letivos.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi voluntária e dividida em duas fases. A primeira se deu pela aplicação de questionário de caracterização aos 120 estudantes da graduação das Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de São Carlos (*Campus* São Carlos). Na segunda fase realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com 10% dos estudantes que responderam ao questionário.

A análise de dados foi orientada pela análise de conteúdo embasada em Bardin (1977), em que se recorre ao processo de categorização dos conteúdos semânticos. Utilizamos métodos estatísticos na tabulação dos dados obtidos pelos questionários e, por meio da análise de conteúdo, analisamos os argumentos dos estudantes. A discussão dos dados obtidos na pesquisa é embasada na revisão de literatura em perspectivas críticas.

Considerando as especificidades da pesquisa, organizamos a dissertação em cinco seções. A primeira seção consiste na Introdução, com a apresentação do tema, problema, objetivos e metodologia do presente estudo. A seção 2 é composta pela pesquisa bibliográfica referente a estudos sobre a universidade e sua função social e as proposições da teoria de Bourdieu acerca dos processos de socialização e de formação do estudante no contexto universitário. Os aspectos metodológicos desta pesquisa são apresentados na seção 3, detalhando-se a opção teórico-metodológica da investigação, a delimitação do campo de

estudo, dos sujeitos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A seção 4 delinea-se na apresentação e discussão dos resultados do desenvolvimento da pesquisa empírica, trazendo a caracterização, socialização e produtividade acadêmica dos estudantes e a discussão das implicações e das repercussões da produtividade acadêmica na formação dos discentes universitários. Finalmente, a seção 5 apresenta as considerações finais da pesquisa.

2 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA LÓGICA DE MERCADO

Este capítulo reúne a revisão teórica da pesquisa proporcionando subsídios necessários à compreensão do impacto da produtividade acadêmica na formação do estudante universitário. Considerando as especificidades do objeto de pesquisa foram definidos dois eixos de estudos.

O primeiro se fundamenta em estudos sobre a universidade, sua função social e a sua vigente política mercadológica, em um debate sobre a dinâmica estabelecida entre universidade, ciência e Estado. Buscamos refletir sobre o contexto histórico da universidade, a sua função social, além das características e dos desafios atuais da instituição universitária, procedentes da necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico subsequentes à revolução técnico-científica, ao processo de globalização e à política neoliberal.

O segundo eixo teórico aborda o estudante universitário e suas inter-relações entre a construção simbólica, a disposição social e a socialização. Apresentamos nesta seção a fundamentação teórica da pesquisa para a compreensão de seus objetivos, particularmente no que se refere aos espaços e processos de socialização, de formação e de atuação dos estudantes universitários, embasando-nos em Pierre Bourdieu (1975, 1982, 1983a, 1983b, 1992, 2012a, 2012b, 2012c). Tal fundamentação objetiva ainda auxiliar a análise das implicações das modalidades de relações estabelecidas entre os graduandos e a instituição universitária.

2.1 UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E DILEMAS

A universidade, enquanto instituição educativa e social, ao longo de sua história, passou por significativas mudanças em sua cultura como resultado de opções políticas e econômicas do Estado brasileiro. Neste tópico, apresentamos as principais mudanças ocorridas na universidade pública brasileira, organizando nossa reflexão em quatro aspectos: universidade e alguns marcos históricos; universidade e a sua função social;

universidade e da sua política mercadológica e, por fim, o currículo prescrito para os interesses socioeconômicos.

2.1.1 A universidade e alguns marcos históricos

Embasando-nos em Trindade (2001), apresentamos um breve histórico sobre o surgimento da universidade e os condicionantes para as mudanças ocorridas nessa instituição até chegarmos ao momento atual.

A invenção da universidade se deu na Idade Média no período compreendido do século XII até o Renascimento. Sob as experiências precursoras de Paris e Bolonha, o modelo tradicional de universidade se inseriu em todo o território europeu com a proteção da Igreja. Em outro momento, no século XV, a universidade renascentista floresce nas repúblicas urbanas italianas, sendo influenciada pelas mudanças mercantis do capitalismo e do humanismo literário e artístico, estendeu-se aos principais países da Europa Central e do Norte, além da instituição ter sido impactada pela Reforma e Contra-Reforma¹.

A universidade, no entanto, iniciou o processo de institucionalização da ciência a partir do século XVIII, quando aconteceram descobertas científicas em várias áreas do conhecimento. Foi influenciada pelo Iluminismo com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e da tolerância religiosa, além do início da revolução industrial inglesa. Ao estabelecer uma nova relação entre o Estado e a universidade, a universidade moderna se institui, desde o século XIX até os dias atuais, oportunizando configurações fundamentais dos padrões variantes da universidade contemporânea (TRINDADE, 2001).

No Brasil, o ensino superior era estatal e centralmente controlado no período Imperial. A República quebrou o modelo do Império quando adaptou o formato do Estado à federação dos poderes regionais. O ideário positivista foi importante nesse cenário, visto que se optava pelo ensino superior consentido à lógica do mercado no momento em que suas regras foram criadas. No entanto, a força detida no Estado pelos profissionais (advogados,

¹A Reforma teve início no século XIV devido à insatisfação com a Igreja Católica, sobretudo frente à interferência do clero em questões políticas, além dos questionamentos às convicções católicas. Lutero (1483-1546) foi o primeiro a opor-se diretamente à Igreja. A Contra-Reforma foi o movimento da Igreja Católica de reconhecimento da ruptura protestante e da tentativa de reorganizar-se estruturalmente.

engenheiros e médicos) possibilitou que as instituições de ensino superior herdadas do Império se conservassem estatais.

Concomitantemente, os positivistas criaram o modelo brasileiro de credenciamento vigente até os dias atuais, estabelecendo o registro nas repartições federais dos diplomas das profissões reconhecidas em lei, por exemplo, além de criar o exame vestibular, em 1911, na tentativa de manter a valorização econômica e simbólica dos diplomas que, segundo os republicanos, estavam ameaçados pela “expansão desenfreada” com o aumento de faculdades. Durante esse processo o argumento recorrente utilizado pela República foi a defesa da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2004).

O setor privado foi beneficiado na Era Vargas, quando a primeira universidade privada foi reconhecida, a Católica do Rio de Janeiro, além de ter isentado de impostos as instituições educativas particulares nos diversos níveis de ensino. Hegemonicamente, Vargas atuou de maneira controladora no sistema público de ensino superior. A Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil com a pretensão de torná-la parâmetro para a submissão das instituições federativas que estavam sendo criadas nesse período (em São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal) numa disposição extremamente centralizadora.

Consideramos importante ressaltar o período em que as instituições de ensino superior foram federalizadas no Brasil. Na República Populista, entre os anos de 1946 a 1964, manifestou-se a primeira faceta de imprecisão das políticas públicas ao beneficiar o desenvolvimento do campo privado nos termos das novas instituições criadas, no crescimento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades. Foi nesse mesmo período que aconteceu o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas que foram congregadas em universidades.

Nos governos militares, segundo Cunha (2004), as universidades públicas auferiram recursos que possibilitaram a criação do ensino de pós-graduação e a institucionalização da profissão do professor, a edificação dos *campi* universitários com laboratórios, criação de novas universidades estaduais e federais e a expansão das atividades nas universidades já existentes.

As razões políticas e econômicas conduziram à atração do capital privado para o ensino superior. Ainda no período da ditadura civil-militar, a diligente acumulação e as relações produzidas na sociedade política possibilitaram a “autonomização” inicial da base do governo militar, o que determinou que o capital gerasse seus próprios aparelhos políticos e ideológicos, já que também a igreja católica se opunha ao o que considerava ser a ameaça do monopólio estatal da educação (CUNHA, 2004).

No período governado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as instituições de ensino superior (IES) foram submetidas a uma situação de grande contenção financeira em que os recursos para a manutenção e investimento foram escassos. No entanto, as instituições privadas foram favorecidas em diversos aspectos. Para uma visão geral desses benefícios, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultado de projeto construído pelo governo, que foi generosa para a expansão do ensino superior privado (CUNHA, 2004).

Ainda no governo FHC, acelerou-se a privatização do ensino superior. As instituições privadas tiveram um aumento de instituições considerável, ampliando, conseqüentemente, o número de matrículas dos estudantes no setor, ressalta-se que no final do governo FHC o número de matrículas de estudantes de graduação no setor privado representava 70% do efetivo das matrículas no país (CURY, 2004). Apesar da qualidade do ensino no setor ser dúbia, a lucratividade dessas “empresas de ensino superior” aumentou com as mensalidades cobradas aos estudantes (financiadas pelo governo), além da linha de crédito exclusiva para investimento com juros subvencionados. Concomitantemente, o setor público de ensino superior era sucateado cumprindo um propósito determinado para as IES públicas, tendo em vista que o Estado sustentou o mercado no setor das IES (CUNHA, 2004).

Em suma, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) efetuou um conjunto de mudanças no que se refere ao Estado, visando a sua racionalização e modernização. As mudanças foram compreendidas por privatizações de empresas estatais, além de reformar a maneira de gerir políticas públicas. Nesse sentido, as reformas educacionais empreendidas nos anos de 1990 tiveram enfoque na gestão, a partir da descentralização administrativa, pedagógica e financeira, cujos paradigmas se concentravam nos princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011).

Posteriormente, o presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva – Lula – apresentou um discurso de ruptura às políticas FHC. O período político da era *Lula* (2002-2010) se iniciou, com a hegemonia neoliberal já instalada no Brasil, em uma prática de continuidade do plano econômico e político de FHC. Com a justificativa da busca pela estabilidade econômica, a política hegemônica neoliberal se consolidou no governo Lula sob a ênfase da expansão do setor privado, possibilitado com a retirada do Estado da esfera pública. Tal política implicou “na abertura de seus mercados ao investimento estrangeiro e, desta maneira, no aumento do fluxo de capital externo direto” (SILVA JR.; ANELLI JR., 2013, p. 3.). De acordo com os autores:

Destaca-se que o lugar deixado pelo Estado em razão de sua reforma foi prontamente ocupado pelo mercado, como se deu com a reforma da previdência. FHC iniciou essa reforma no setor privado, Lula continuou-a em 2003 e Dilma encerra-a no setor público em 2012. Essa reforma foi o momento em que o “Estado se retirou”, deixando espaço rapidamente ocupado pelos planos de previdência privada e, em seguida, incorporado aos fundos mutuais no âmbito mundial e na forma de capital financeiro. O Estado também se retirou da universidade pública e abriu espaço para a entrada do capital nessa instituição. As Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Setoriais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem” etc. são a objetivação do novo ordenamento jurídico que deu guarida à retirada do Estado de sua condição de garantidor da natureza pública da universidade (SILVA JR.; ANELLI JR., 2013, p. 3).

Nesse sentido, instalou-se de maneira estrutural a chamada mercantilização das instituições federais de ensino superior. Assim a ciência, a tecnologia e a informação se tornaram força produtiva e estratégias para a ampliação do capital financeiro. Nas universidades públicas o que era considerado *trabalho imaterial*² tornou-se mercadoria sob o caráter tecnicista do ensino superior brasileiro. Esse movimento histórico levou a uma reforma do Estado acarretando, especificamente, uma mudança no Sistema Federal de Educação Superior.

A universidade, portanto, se transformou em uma ferramenta ampla e diligente para a produção e reprodução das políticas elaboradas no governo Lula e que prosseguiram com a eleição de sua sucessora Dilma Rousseff, em 2011 até os dias atuais, ampliando as

² Para a teoria marxista o trabalho imaterial ou improdutivo não gera a *mais valia* (riqueza acumulada). Entretanto, tal posição tem sido discutida, retomando-se a afirmação de Marx (1979 apud SILVA, 2010, p. 99) de “que o trabalho deve ser considerado produtivo quando gera mais-valia, independentemente de ser um trabalho material ou não”.

pesquisas desenvolvidas em centros de excelência em áreas economicamente produtivas e a sua internacionalização (SILVA JR.; ANELLI JR., 2013).

Concomitantemente, a educação superior está passando por um processo de expansão, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), visando ampliar o acesso e a permanência nas universidades das classes menos favorecidas. Desde o ano de 2008, as universidades federais têm aderido ao Reuni apresentando ao Ministério da Educação os planos de reestruturação para as suas respectivas instituições seguindo as diretrizes do programa. Assim, o Reuni visa, em linhas gerais, o aumento de vagas nos cursos, a ampliação e a abertura de cursos noturnos, o crescimento do número de alunos por professor, a diminuição do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

Da mesma maneira, o Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsa de estudo (integral ou parcial) em cursos de graduação no domínio privado, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) financia cursos de graduação em instituições privadas, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desenvolve as modalidades de cursos superiores à distância, as Políticas de Ações Afirmativas beneficiam com cotas em universidades públicas os estudantes negros, indígenas e de escolas públicas, dentre outros programas de natureza semelhante. O que constatamos é que tais políticas implementadas nos governos de Lula e de Dilma culminam na mercantilização do conhecimento e na certificação em massa.

Aprofundando tal temática, apresentamos, a seguir, a discussão sobre a função social da universidade.

2.1.2 A universidade e sua função social

A universidade é considerada espaço privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, buscando identidade própria e adequação à realidade nacional. Pode-se observar também, como afirmou Chauí (2001), que há décadas existem duas tendências que divergem no interior da universidade brasileira:

Em termos sociológicos, a luta se daria entre uma corrente tecnocrática e outra humanista; em termos políticos, o embate se traduziria na oposição entre eficácia e utopia; em termos acadêmicos, o confronto se manifestaria como oposição entre prática concreta e especulação abstrata. (CHAUÍ, 2001, p.195)

A busca do conhecimento é a atividade primordial da universidade que acarreta visões diferenciadas de mundo e que, por isso, não pode existir em sistemas monolíticos. Isso porque o paradigma é contestável e a ciência é construída a partir dos questionamentos e das incertezas, o que seria inoportuno em outros sistemas educativos (CUNHA, 1999).

A universidade enquanto instituição social, científica e educativa tem sua essência fundamentada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são intrínsecas. Para Chauí (2001, p. 219) “A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa”.

Entendendo-se inserida na divisão social e política, a instituição visa uma universalidade que lhe possibilite responder às incoerências impostas pela divisão (CHAUÍ, 2001). A natureza e o estímulo da instituição universitária consistem, primordialmente, no campo de ponderação, crítica, descoberta e invenção do conhecimento novo, envolvido com a edificação e materialização de uma sociedade democrática (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2001).

Consideramos, assim, que a universidade é um campo privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e difundir o conhecimento. A função da universidade, como instituição social, é formar o estudante universitário de maneira sistemática em profissionais, técnicos, intelectuais e cientistas aptos a desenvolverem atividades profissionais qualificadas. É, ainda, espaço por excelência no qual acontecem trocas de informações, experiências e saberes, sendo intercâmbio permanente entre cientistas, técnicos, docentes e discentes (PIMENTA, 2005).

Segundo Pimenta (2005), o ensino superior insere-se no contexto social global determinado pelas ações dos sujeitos que atuam nesses espaços e exercem compromissos historicamente definidos. Em outras palavras, a universidade tem por função produzir conhecimento a partir da problematização de questões construídas historicamente. Por conseguinte, aplicadas às demandas apresentadas pela sociedade, com a qual, contudo, a

universidade estabelece relação antagônica e complementar. É, portanto papel histórico e social da universidade pública a produção e divulgação do conhecimento. Observa-se que a relação intrínseca da universidade com cultura é parte integrante de sua autonomia, garantindo a produção do conhecimento, a assimilação intelectual, a crítica, a reflexão e o debate.

Os conhecimentos produzidos e acumulados na universidade devem alcançar a todas as esferas da sociedade. Esse alcance é uma das mais importantes missões da instituição universitária, já que a produção não é para si mesma, é uma função social. Para tanto, é papel da universidade a busca de soluções para os problemas associados com a sociedade em geral. Ressaltamos, no entanto, que o conhecimento é universal, mas a sua aplicação pode ser pontual, em outras palavras, o conhecimento produzido pode atender a uma determinada comunidade localizada em uma região específica que produz um contexto histórico-social, mas o mesmo conhecimento não atende à outra comunidade exposta a preceitos diferenciados (DIAS SOBRINHO, 2001).

Especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional. Em especial, o artigo 43 situa como finalidade da educação superior incentivar o desenvolvimento científico, cultural e o pensamento reflexivo, formar indivíduos capazes de atuar no mercado trabalho, estimular a pesquisa científica promovendo a ciência e a tecnologia, além de que todo o conhecimento produzido na universidade seja propagado à sociedade a fim de solucionar problemas existentes na comunidade, dentre outras finalidades (BRASIL, 2003).

O compromisso da universidade se concentra na relação de indissociabilidade no fazer institucional do ensino, da pesquisa e da extensão, compondo os três pilares que a identificam como fonte geradora de desenvolvimento. Desde a fundação da universidade medieval, a universidade se organiza na construção de um campo exclusivo, singular, em que o conhecimento é ao mesmo tempo produzido e transmitido e, portanto, o ensino não pode ser afastado da pesquisa e da extensão. A formação do estudante universitário se efetiva se construída sob os pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Assim, as relações de dominação políticas e econômicas estabelecidas e legitimadas na sociedade refletem, no plano ideológico, as interações de mecanismos da superestrutura da universidade.

2.1.3 A universidade e a sua política mercadológica

Compreende-se que o período atual de regulação do capitalismo designa, em um contexto de exigências diferenciadas, demandas e desafios à educação, de maneira peculiar à educação superior, incluindo os processos de internacionalização e globalização da economia. O modo de produção capitalista tem como princípio primeiro de sustentação a necessidade de permanentes transformações para um mercado cada vez mais competitivo. Assim, há uma maneira específica de compreensão da ampliação do capital estabelecida nas relações com o trabalho, nas quais a ciência e a tecnologia são concebidas como força de produção numa lógica racional que tem como paradigma os princípios da economia privada.

A ascensão das políticas neoliberais no Brasil, na década de 1990, com a orientação do ajuste fiscal e da instituição de um Estado mínimo obteve controle (ou redução) nos gastos públicos em dimensões drásticas e o aumento da privatização de empresas e serviços públicos.

Conforme destaca Mancebo (2004) para a política neoliberal, o Estado deve fortalecer seu propósito de promotor e regulador de seu desenvolvimento em detrimento de sua, até então, responsabilidade pelo crescimento econômico e social através da fabricação de bens e serviços. Assim, a função do Estado se restringiria na distribuição de bens sociais e na garantia de manter a organização interna e a segurança externa. No entanto, as atividades que *poderiam* ser transferidas para o mercado, seriam controladas pelo setor público.

As ferramentas para o cumprimento dos serviços seriam, segundo a crítica de Mancebo (2004), a privatização e a construção do setor público não-estatal, não se fazendo necessário a atuação do poder do Estado, mas apenas sua subvenção, apresentando-se, assim, a concepção economicista que visa ao uso eficiente de recursos em um quadro de políticas bem definido. A redução dos investimentos públicos em cultura, saúde e educação, o que inclui a educação superior e as produções científicas e tecnológicas, foi a decorrência adjacente à implantação da política neoliberal no Brasil.

Assim, a universidade, instituição educativa cujo espaço de disputa ideológica e conflito político determinam os agentes e os conhecimentos produzidos nesse espaço se modificam em capital (DIAS SOBRINHO, 2001). Em outras palavras, a universidade é

pressionada a atuar de maneira que o ensino ministrado, a pesquisa desenvolvida e os serviços de extensão atendam às exigências dos *novos tempos*, na perspectiva de enfrentamento dos problemas da estrutura socioeconômica vigente. As demandas e exigências de ampliações da produção de conhecimento se dão numa sociedade de consumo em que o conhecimento se tornou mercadoria sujeito às regras paradoxais à sua natureza, estimulada pelo próprio *campo* mercadológico.

A educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 704).

Quando a educação passa a ser entendida como serviço e a universidade como prestadora desse serviço é inserido um significado diferenciado à atividade universitária, tais como a “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” (CHAUÍ, 2001). O que se tem na atual conjuntura do capitalismo neoliberal é uma característica que se tornou recorrente no contexto acadêmico, a partir da imersão na lógica do mercado, fixadas nas noções de competitividade, flexibilidade, eficiência e excelência. Nesse sentido, pode-se dizer que a busca pela eficiência é sinônimo de adaptação às exigências do mercado.

A produtividade acadêmica, como política de Estado e de cultura institucional, tem em sua tradução, na esfera filosófica, o pragmatismo, e na esfera econômica, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. Nesse sentido, a produtividade acadêmica tem se tornado o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

A pauta da produtividade é o que tem interessado a instituição universitária, enquanto sua autonomia é colocada em segundo plano. Isto porque o Estado se alocou absorvendo tecnologias e inovações tecnológicas das próprias universidades públicas com interferência financeira através de recursos oriundos do fundo público estatal, mediante aos programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento que beneficia as empresas de capital nacional e internacional (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). A visão, fundamentalmente mercantil das trocas acadêmicas está, também, atrelada ao surgimento de uma classe burguesa

moderna, dotada de *capital cultural*, que subsidia o fenômeno que pode ser chamado de industrialização da produtividade acadêmica.

Nesse sentido, torna-se fundamental a problematização da formação do estudante universitário quando as pesquisas desenvolvidas por este estudante geram inovações tecnológicas e científicas que favorecem a industrialização do conhecimento.

A expectativa dos governos e sociedade civil é de que a universidade forme profissionais altamente capacitados, aptos a atuarem no mercado de trabalho de maneira competitiva, eficaz e rápida. Os governos e empresários esperam que a universidade devolva à sociedade pessoas preparadas para acompanhar as necessidades e mudanças do mercado de trabalho e a necessidade econômica de maneira eficiente (CABRITO, 2004). Nesse sentido, existe ainda a expectativa de que o sistema educacional, como padrão hegemônico, possa preparar *consumidores-cidadãos* para novos tipos de produtos fomentados pela indústria cultural. Em tal concepção se formam os estudantes universitários, sujeitos desta investigação.

Também Frigotto (2001) ressalta que o Estado não se compromete efetivamente com a educação, desrespeitando a qualidade atribuída à educação, o que indica que o Estado atende fundamentalmente aos desígnios dos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes. Especificamente na educação superior, o retorno à sua demanda tem sido a privatização crescente da universidade, de um lado, e a busca de criação de centros de excelência, de outro. Mecanismos que não podem ser analisados separadamente, uma vez que estão inter-relacionados com outros e decorrem da maneira do capital monopolista articular a instituição educativa de acordo com suas necessidades e interesses.

O processo pelo qual passa a universidade, concomitantemente à função da revolução tecnológica em favor de um crescimento do lucro capitalista, sobrevém transversalmente em números e fatos decodificados na privatização e massificação do ensino superior de maneira disfarçada e intensificada na busca pelo desenvolvimento do país (PIOZZI, 2004).

Subjugado a estas perspectivas, tem-se a presunção da *educação para o trabalho*³ atrelado à teoria do capital humano, entendendo que a educação garante o desenvolvimento econômico, social e cultural para um país. A preleção é produzida visando à produtividade demarcada por ajustes políticos e econômicos fundamentados nas diretrizes neoliberais de maneira homogênea, seguindo a racionalidade da ordem social vigente (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001).

A concepção do Estado é de que a lógica do mercado é a ferramenta benéfica para atuar como atividade produtiva no desenvolvimento científico da universidade. O desenvolvimento de uma economia fundada no saber desperta a privatização do sistema de ensino superior e, conseqüentemente, reduz a função da universidade e a mercantilização da produção do conhecimento (MANCEBO, 2004). Ressaltamos, ainda, que a sociedade cujo valor central é a mercantilização está vinculada às ideologias do individualismo e da competitividade (DIAS SOBRINHO, 2004).

De acordo com Silva Jr. (2008) a universidade ocupa lugar estratégico na atualização de seu acordo social e no processo de produção de conhecimento – mercadoria, em outras palavras – sobrepondo maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou na exportação. Nesse contexto capitalista neoliberal, as políticas públicas têm sido implementadas articuladas à globalização econômica, reconfigurando as políticas sociais por um processo de mercantilização, ancorado na privatização do espaço público. Nesse sentido, concordamos com o autor que afirma que nesse contexto, a ação do ser social não se dá pela orientação da ética, mas da competitividade.

Para tanto, novas propostas de ensino são exigidas às instituições de ensino superior. Presume-se que a universidade precisa se tornar mais flexível e inovar-se constantemente, adaptando-se às reais necessidades de formação pessoal para todos os setores⁴. Vale ressaltar que a política pragmática e materialista de adequar a educação

³ Em contraposição à perspectiva da educação para o trabalho, embasamo-nos na ontologia do ser social, entendendo que o trabalho, como categoria fundante do ser, pressupõe o desenvolvimento físico e mental do homem, constituindo-se como princípio educativo, como parte essencial da formação humana para a emancipação.

⁴ Vide item 2.1.4 na discussão sobre o currículo prescrito para os interesses socioeconômicos

superior ao mercado, reduzindo sua função social à automática preparação para o trabalho, baseia-se em aptidões e competências hipoteticamente solicitadas pelo mercado de trabalho que se encontra em permanente transformação (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Assim, a universidade se descaracteriza de sua condição autônoma no que se refere ao Estado e ao mercado, passando à organização social, heterônoma, o que resulta em novas formas de adequação ao mercado (DOURADO, 2002). A universidade como organização social que se coloca “tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2001, p. 219). Nesse sentido, o ensino superior se torna o principal meio de construção da *sociedade do conhecimento*, embora os conhecimentos científico, tecnológico e humanístico produzidos na universidade estejam colocados como manancial de força produtiva. Assim, o conhecimento se torna mercadoria e é contemplado de acordo com a sua cotação no mercado (ESTEVES, 2012). Em outras palavras, o conhecimento deixa de ser suporte do capital e se converte em agente de sua acumulação.

Deste modo, a universidade, abrindo mão de sua identidade histórica, atende aos propósitos de reprodução e legitimação do poder. Em outras palavras, a universidade se torna funcional, operacional frente ao novo cenário instituído, compartilhando da composição do domínio social e colaborando com as estratégias de permanência da atual ordem social e econômica assumida no país. Nesse sentido, a universidade perde sua autonomia, adquire homogeneidade e se sujeita a beneficiar o Estado e/ou o mercado, ainda que existam contradições expressas.

Percebe-se nas avaliações da qualidade do ensino superior, como afirma Esteves (2012), que há a intensificação da lógica mercantil. Entende-se que a qualidade da universidade se concentra no acúmulo de lucros materiais, comercializando o conhecimento produzido. Nesse quadro, o neoliberalismo sustenta o extravio da responsabilidade social do Estado no que tange ao financiamento da educação e, assim, a privatização.

O neoliberalismo é entendido como um sistema de concorrência e de livre escolha, pautada na liberdade econômica e de iniciativa individual (DOURADO; OLIVEIRA, 1999). As propostas neoliberais de privatização do ensino superior, na verdade, renegam o direito de *todos* à educação, quando o desfrute da política de acesso ao ensino superior é

submetido à detenção dos capitais econômico, social e cultural. Essas políticas são balizadas pela centralização, diferenciação e diversificação institucional, além, especialmente, da privatização da esfera pública (DOURADO, 2002).

A impossibilidade instituída da qualidade e eficiência caminharem juntas se mantém pela falta de interesse e incompatibilidade existente na lógica do capital. Tal incompatibilidade se ratifica quando não se oferece formação integral (que proporcione o domínio científico e tecnológico do processo produtivo, educação intelectual, corporal, política e social) aos discentes, bons salários e condições de trabalho para docentes e gestores. É possível afirmar, portanto, que a qualidade presente nas recentes políticas do ensino superior não está atrelada, significativamente, ao processo educativo. Explicitamente, a qualidade está muito abaixo das necessidades dos alunos, professores, gestores e do próprio país.

Com base em tal análise, o processo de reconfiguração da educação superior pode ser claramente observado. Dourado e Oliveira (1999) continuam a realizar a crítica à política de educação superior que entende o *capital intelectual* como o bem econômico fundamental em todas as nações:

O investimento em *cérebros*, ou melhor, na criação de capital intelectual e na formação de competências básicas permitiria tornar a economia competitiva, uma vez que vivemos em uma sociedade marcada, crescentemente, pela internacionalização produtiva, pelo aumento dos conhecimentos técnico-científicos e pela necessidade de elevação da qualificação profissional. (p. 12)

Para tanto, as regras e as normas do mercado sobre a educação são colocadas, como afirma Dias Sobrinho (2001, p. 160):

Os critérios e as palavras de ordem passam a ser eficiência, produtividade, rentabilidade, competitividade, “qualidades” que constituiriam o conteúdo da modernidade, conforme a racionalidade funcionalista desse fetiche do neoliberalismo, que é o mercado. A crítica, o debate público, a cidadania são abafados e controlados pelo darwinismo social, pela competitividade em todos os níveis da vida humana, desde o plano das relações interpessoais ao mercado internacional.

Percebe-se, no entanto, que a tríade qualidade-produtividade-rentabilidade é fundamental ao setor produtivo e empresarial e derruba toda a presunção ético-filosófica. Nesse enredo, a autonomia universitária está subsumida ao setor produtivo quando se coloca como prestadora de serviços e assessorias, e ao Estado quando os contratos de gestão são mercantilizados.

Nesse contexto neoliberal, a universidade e seus agentes são “aliciados” a buscar outras fontes de recursos em diferentes áreas do poder público, buscar subsídios a empreendimentos privados para ampliar o atendimento a diversas demandas sociais, além do ensino. Especificamente, a instituição universitária se vê forçada a buscar recursos não convencionais para sua conservação e expansão, a fazer com que seus docentes produzam mais, a delimitar os cursos e as carreiras profissionais para o que o mercado necessita, a fomentar inovações tecnológicas cada vez mais rentáveis e eficientes, contribuindo, ainda, para a solução (rápida) de problemas sociais a fim de proporcionar o desenvolvimento local e regional, além de estimular os estudantes universitários a desenvolverem inovações tecnológicas e científicas. O novo modelo de universidade, delineada como uma empresa é designada, portanto, a disputar a concorrência e a compor alianças com diferentes parceiros acadêmicos.

Segundo Gomes (2003) a política oficial para o ensino superior provoca, assim, o enrijecimento da potencialidade de coordenação do Estado e, concomitantemente, amplia o domínio de coordenação do mercado e reduz a força coordenadora da instituição universitária. Ressalta-se que a coordenação do mercado se fundamenta no preceito de flexibilidade. O Estado determina a maneira de coordenação do mercado sobre a educação superior utilizando-se de subsídios e mecanismos de competição. Os mecanismos e subsídios utilizados pelo mercado funcionam como ferramentas de coordenação e controle como resultado de decisões políticas.

É importante destacar que apesar de seguir a lógica do mercado, a universidade é controlada e avaliada pelo Estado (SGUISSARDI, 2000).

Em face desse quadro e de questões visando mostrar os desafios que se põem, tanto para a formação de nível superior ou universitária no Brasil, quanto para o futuro do próprio sistema e da instituição universitária, os olhos dos que se preocupam com esta magna questão voltam-se, em geral, para o Estado e para sua função reguladora e de controle do sistema de educação superior ou universitário. (SGUISSARDI, 2008, p. 1016)

Nesse sentido é preciso repensar as saídas para a universidade enquanto instituição social e, de modo específico, os dilemas da universidade pública brasileira. As questões apresentadas neste texto nos permitem inferir sobre a mudança na identidade e cultura da universidade, especificamente nas relações que a instituição universitária estabelece com a sociedade e, principalmente, com o Estado. Essas relações atuam diretamente no

trabalho do professor, como assinalado por Silva Jr. (2008), Sguissardi (2008), Silva; Silva Jr (2011) autores que realizam pesquisas para a ampliação da compreensão sobre tal temática.

Nesta pesquisa, centrada na análise dos impactos que as mudanças de identidade e das relações universitárias têm exercido sobre a formação do aluno universitário, os autores Silva Jr.; Sguissardi; Silva (2010) são fundamentais e assinalam de maneira pertinente que não devemos nos assustar se encontrarmos alunos da graduação necessitando de ansiolíticos para irem à universidade e narcolépticos para dormir.

Nesse sentido, tais considerações apontaram para a necessidade de se repensar a discência no contexto das reflexões atuais sobre a universidade e suas funções. Funções essas que não se limitam à dimensão acadêmica e tecnológica, mas também social, cultural e política.

2.1.4 O Currículo prescrito para os interesses socioeconômicos

Considerando-se que a investigação proposta sobre a atividade discente tem como foco de análise os impactos que a produtividade acadêmica produz na formação do discente universitário, no que tange às disputas de interesses antagônicos com os interesses do capital, pressupomos que a formação do discente universitário é constituída por elementos que permeiam a práxis universitária numa construção cultural formada pelo currículo.

Entendemos, assim, que o currículo compreende as finalidades culturais, sociais e de socialização atribuídas à escolarização institucionalizada. Consideram-se, nesse sentido, as tradições dos sistemas educativos, dos níveis ou modalidades escolares, as orientações sociais, pedagógicas e filosóficas, visto que as tradições são múltiplas e contraditórias, sucedendo e misturando-se aos fenômenos educativos (SACRISTÁN, 2000).

A compreensão do currículo abarca a maneira de organizar uma série de práticas educativas, sem ser considerado um conceito abstrato que se constitui fora da realidade. O currículo é uma construção cultural pautado na experiência humana determinado pelo contexto político, científico, filosófico e cultural.

É possível que o currículo seja analisado, segundo Sacristán (2000, p. 14-15), a partir de cinco dimensões formalmente distintas:

1. O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
2. Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
3. Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
4. Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
5. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

O currículo prescrito para determinada instituição de um nível escolar qualquer descreve a efetivação das funções da própria escola e a maneira específica de destacá-la no momento histórico e social em questão. Pelo currículo, o conhecimento tende a se tornar acessível e dinâmico com condições convertidas numa maneira peculiar de ter acesso à cultura (SACRISTÁN, 2000).

O currículo prescrito tem uma tradição seletiva que precisa ser ponderada: Quem prescreveu o currículo? Quem o selecionou? Quais conteúdos foram selecionados? Por que foi organizado e selecionado da maneira exposta? A quem (qual grupo) o currículo se direciona? Essas questões norteiam o processo de construção do currículo prescrito, visto que as realidades econômicas, sociais e ideológicas devem ser consideradas para a organização do mesmo.

Os currículos concretos se configuram e se manifestam através de práticas educativas e de resultados. O currículo pode operar como elemento de ação social devido ao seu valor atribuído como mediação cultural.

Ainda de acordo com Sacristán (2000) não existe currículo neutro, a carência de conteúdos fundamentais materializa-se em outro conteúdo e a práxis fundamentada na conservação dos alunos inseridos nos currículos considerados insignificantes para eles é a efetivação do currículo oculto. O currículo oculto é visto como uma prática ao entorno, evidenciando certo tipo de competência profissional, os usos nas aquisições de materiais, a organização da instituição educativa, a existência de certos meios na aula, certas relações professor-aluno menos fluidas, o clima de avaliação, entre tantas outras.

Para o autor é necessário analisar o currículo no âmbito do sistema educativo com suas categorias mais adjacentes, até vê-lo transformado de maneira específica na prática pedagógica. “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Por isso, a análise do currículo que estuda todos os processos que o envolvem precisa ser crítica, evidenciando as condições reais de sua construção e realização, bem como o público para o qual se destina e o contexto social e econômico vigente.

Sacristán (2000) entende o currículo como um complexo processo social, com múltiplas expressões e dinâmicas: expressão de diversas determinações políticas para a prática escolar, conteúdos sequencializados em determinados materiais, conhecimento ensinado pelos professores nas salas de aulas, espaço de interação e intercâmbio entre professores e alunos, parte fundante da prática.

Especificamente, o processo de aprendizagem dos alunos na universidade está organizado em função de um projeto cultural para a instituição, em outras palavras, selecionam-se para o currículo conteúdos culturais caracteristicamente organizados e codificados de maneira ímpar. Assim, é parte integrante do projeto os conteúdos em si e os códigos de sua organização de propriedade universitária.

Assim, consideramos que, o currículo prescrito nos cursos de graduação e as atividades científicas e de extensão que a universidade proporciona aos seus agentes, visam atender as demandas da estrutura socioeconômica vigente, uma estrutura em constante processo de mudanças técnico-científicas. A diligência das transformações socioeconômicas exige flexibilização dos currículos dos cursos de graduação para atender ao mercado de trabalho de maneira rápida e dinâmica.

O ajuste ao mercado de trabalho atual e às diferenças existentes entre os alunos e entre os grupos sociais leva a preconizar a segregação dos alunos em sistemas curriculares diferenciados, bem como a se querer romper a compreensibilidade o quanto antes, acrescentando o argumento técnico de que, dessa forma, se superam dificuldades de organização escolar e que, inclusive, dar-se-ia um nível mais baixo de fracasso escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 64).

No entanto, a evolução do mercado de trabalho com sucessivas mudanças devido às inovações técnico-científicas demandam que o estudante adquira, como força de

trabalho, uma formação geral polivalente e proativa que auxilie em constantes adaptações do trabalhador.

Embasando-se em Lundgren⁵, Sacristán (2000) aborda a questão dos princípios que direcionam a seleção, a organização e os métodos para a transmissão do currículo, funcionando como um código para a formulação do currículo antes da sua efetivação. Isso acontece porque o currículo tem uma condição para realização e uma condição de formulação, sendo nesse contexto que o currículo adquire significado e apresenta transversalmente sua operatividade.

Assim, é possível entender as relações do poder econômico e político, além do conhecimento que é oferecido (e aquele que não é propiciado) aos estudantes. Dessa maneira, a universidade atua reproduzindo a cultura dominante e a política econômica vigente nas relações de classe instituídas na sociedade. Objetiva-se, portanto, no currículo universitário elaborar uma conformidade de valores que atenda a meta das políticas econômicas e sociais dominantes. Em outras palavras, “a ênfase neoliberal é fazer da escola uma parte da economia ou uma mercadoria em si mesma” (APPLE, 2006, p. 267).

Nesse contexto, a universidade federal brasileira tem sido reformulada sistematicamente pela política implementada para a sua expansão: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Tal Programa tem como objetivos aumentar o número de estudantes de graduação e o número de alunos por professor em cada sala de aula e propõe a diferenciação das modalidades dos cursos de graduação, propiciando a flexibilização dos currículos. O Reuni vem ratificar a concepção de objetividade elaborada pelas políticas neoliberais que visam um contrato de gestão que amplie a produtividade e, como consequência, relega a autonomia universitária, como evidenciado por Lima (2011, p. 92):

Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da intensificação do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “instituições de ensino terciário”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o

⁵ LUNDGREN, U. P. *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria. Deakin University Press, 1983.

fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao contrato de gestão/Reuni.

A reestruturação e expansão das universidades induzidas pelo Reuni amplia a intensificação do trabalho do professor universitário ao aumentar o número de cursos, o número de alunos da graduação e do indicador da relação alunos x professor em sala de aula, além da flexibilização dos currículos dos cursos de graduação, impulsionando a criação de um novo sistema de títulos escolares que legitima a interferência ideológica de uma universidade aberta para todos numa democracia-popular que deslumbra o acesso ao mercado de trabalho *qualificado* e rentável.

Em face das considerações apresentadas, no que se refere às funções atribuídas à universidade e à sua relação com a sociedade e seus agentes, consideramos importante a discussão dos impactos do capitalismo flexível na instituição educativa de ensino superior, particularmente a questão de como a produtividade, no contexto universitário, atua sobre o desenvolvimento da formação acadêmica do discente. Nesse sentido, a formação do discente universitário é construída no cotidiano das relações estabelecidas entre aluno e a produtividade e a dimensão mercadológica da atividade científica, bem como o papel social do currículo prescrito pela universidade permeada por interesses mercadológicos.

Apresentamos no próximo tópico a discussão que nos fornece embasamento teórico para compreendermos a interação social estabelecida entre os graduandos e a instituição, especialmente entre os pares: universidade-estudantes, professores-estudantes e estudantes-estudantes; bem como as suas condições materiais e sociais de existência.

2.2 O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: INTER-RELAÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA, A DISPOSIÇÃO SOCIAL E A SOCIALIZAÇÃO

Fundamentadas em Bourdieu refletimos, neste tópico, sobre a importância das disposições dos estudantes ao introjetarem/incorporarem em suas trajetórias escolares e sociais as novas demandas da flexibilização do currículo universitário, pautado na diversificação das modalidades dos cursos de graduação, constituindo inter-relações entre a construção simbólica, a disposição social e a socialização do estudante no contexto universitário.

2.2.1 Ação pedagógica, violência simbólica e posição social no contexto universitário

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu é de fundamental importância para compreendermos o funcionamento da sociedade em que vivemos, além de entender suas diferenciações nos diversos ambientes e instituições. O francês Pierre Bourdieu se deteve na investigação sociológica do que considerou o jogo de dominação e reprodução social.

Especificamente, a obra de Bourdieu em parceria com Passeron (1975) revela uma maneira de explicar a educação, vista como uma das principais instituições que mantém e legitimam os privilégios sociais. Os autores desmistificaram a ideia platônica de escola, vista como uma instituição isenta de qualquer parcialidade, que disseminaria um conhecimento lógico e prático, para selecionar seus alunos, fundamentando-se sempre em critérios racionais, sem, contudo, desconsiderar a presunção da instituição educativa como possibilidade de transformação social.

Bourdieu (1982, 1983a, 1992) nos apresenta reflexões relevantes sobre as inter-relações entre o universo simbólico incorporado pelos estudantes universitários e suas condições materiais e sociais de existência. Sob essa ótica, o referido autor considera que as ações dos agentes educativos demandam problematização, no que se refere às inter-relações entre suas construções simbólicas e a conservação de dominação social, fazendo-se necessário analisar as origens e as classificações sociais. A trajetória escolar é influenciada pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido, o que condiciona o êxito ou o fracasso futuro, além da perspectiva de acesso à universidade. A problematização da ação do estudante universitário é, portanto, um elemento relevante para a compreensão de como a trajetória social dos sujeitos influencia na dinâmica da atividade do estudante no contexto universitário.

Recorrendo a Aristóteles, Bourdieu (1983a) explana sobre a potencialidade do mundo social ser dito e construído de diferentes modos: ser praticamente percebido, dito, construído, de acordo com princípios de visão e divisão. Entendendo-se os reagrupamentos da estrutura na composição do espaço estabelecido no embasamento da distribuição do capital, proporcionando maiores perspectivas de serem estáveis e duradouros. As demais formas de reagrupamento estarão sempre advertidas pelas cisões e oposições direcionadas às extensões no espaço social.

O mundo social possui categorias de percepção para o referido autor que são, essencialmente, o produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Desta maneira, consideramos, juntamente com Bourdieu (1983a), que os estudantes universitários percebem a universidade tal como ela é, ou seja, a aceitação da universidade, como espaço social, é dada como algo natural, o que dificulta a revolta e a oposição para com as diferentes percepções, numa aceitação estratégica dessa disposição.

O espaço social e as diferenças que nele se delineiam de maneira espontânea se dirigem ao funcionamento simbólico como espaço dos estilos de vida ou como grupos caracterizados por maneiras diferenciadas de viver. Assim, Bourdieu (1983a, p. 144) afirma que através das características e das suas classificações, o mundo social “tem acesso, na própria objectividade, ao estatuto de *sistema simbólico* que, à maneira de um sistema de fonemas, organiza-se segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em *distinção* significante”.

Ressalta-se que as relações de força simbólicas são produzidas tendencialmente nas relações de força objetivas, contribuindo para a garantia da permanência dessas relações de força no espectro do mundo social (BOURDIEU, 1983b).

Bourdieu (1983b) sinaliza que para conter a tendência de naturalização que todo grupo visa produzir para sua legitimação, faz-se necessário realizar em todos os casos o trabalho histórico, no que se refere aos produtos das divisões sociais e a percepção social dessas classificações. Assim, a posição social delimitada adequadamente permite a previsão das ações e representações do campo⁶. É preciso, no entanto, atentar-se ao status social (identidade profissional) em relação ao *habitus*⁷ que nele é gerado como produto da história que são passíveis de serem modificados. As posições estruturais diferenciadas se caracterizam por diversos comportamentos e atitudes dos indivíduos, com os quais é possível compartilhar certos atributos econômicos, sociais e culturais.

⁶ A posição assumida pelo sujeito no espaço social é entendida como *campo*, compreendido como certos espaços de disposições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (Bourdieu, 1983b).

⁷ Bourdieu se refere ao *habitus* como predisposições duráveis do modo de agir, pensar, viver e portar-se dos indivíduos. O *habitus* é adquirido pelo convívio social, de modo que “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA, 2002. p. 19).

Outro conceito elaborado pelo autor que deve ser estudado é o poder simbólico, entendido como o domínio invisível que só é possível de ser praticado com a conivência dos que não desejam perceber a subordinação ou, ainda, que o praticam. Os diferentes universos simbólicos são compreendidos como ferramentas de conhecimento e de disposição da condição dos objetos, como formas simbólicas. Em outras palavras, os sistemas simbólicos, ferramentas de conhecimento e de comunicação, só podem efetuar o poder estruturante porque são estruturados. Para Bourdieu (1983a, p. 9), “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica”. Os símbolos são ferramentas por excelência da integração social, eles fazem com que o consensus sobre o sentido do mundo social se torne possível, contribuindo essencialmente para a reprodução da ordem social.

Os sistemas simbólicos exercem o papel político de ferramentas de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, isto é, de violência simbólica. Isso reforça a própria força de dominação às relações de força que fundamentam e contribuem para o processo denominado de domesticação dos dominados.

Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 20) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Em outras palavras, as relações de força entre as classes e frações de classe são constituídas de uma composição social delimitada no alicerce do poder arbitrário como condição e inculcação de um arbitrário cultural baseado em uma imposição arbitrária e de inculcação escolar.

A violência simbólica é definida por Bourdieu e Passeron (1975), como sendo a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como legítimo ou a única expressão cultural existente. Há o reconhecimento da superioridade cultural dominante e, de certa maneira, busca-se aproximar ou, ainda, converter à cultura dominante. Em outras palavras, os sujeitos que detém a cultura considerada ilegítima se esforçam para apropriar-se da cultura legítima, dominante, o que foi denominado pelos autores como boa vontade cultural.

Nesse contexto, fazemos referência aos valores meritocráticos assumidos pela universidade como critério eliminatório para a concessão de bolsas de estudos. Os estudantes que detém os melhores rendimentos acadêmicos (altos coeficientes de rendimento acadêmico)

podem se candidatar aos processos seletivos para a obtenção de projetos de pesquisas com bolsas. Entendemos tal critério de seleção como elemento de violência simbólica, num arbitrário cultural de um conhecimento legitimado e experienciado pela universidade que delimita as oportunidades no contexto universitário.

Os sujeitos normalmente não percebem que os bens culturais apreendidos como superiores ou legítimos só exercem essa posição porque foram impostos historicamente pelos grupos dominantes. Os sujeitos das classes dominadas que não foram socializados na cultura dominante e, porventura, não são capazes de incorporá-la completamente, aprendem, portanto, a reconhecer e a valorizar a cultura do grupo dominante (BOURDIEU, 2012a). No contexto universitário a violência simbólica pode ser percebida claramente nas ações dos estudantes (classe dominada) ao se esforçarem para adquirir a cultura legitimada no campo acadêmico.

Nesse sentido, no processo de incorporação da herança cultural e social, Bourdieu (1983a) postula o conceito de *habitus* como o sistema de disposições duráveis estruturadas segundo o meio social dos sujeitos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. O *habitus* é entendido como referência das predisposições duráveis do modo de agir, pensar, viver e portar-se dos indivíduos. O *habitus* é incorporado nas relações estabelecidas socialmente caracterizadas nas predileções e nas aptidões dos indivíduos, nas maneiras de se portar e falar, nas pretensões de futuro profissional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nas análises realizadas por Bourdieu (1992), o autor afirmou:

Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky que elaborava, por então, e quase contra os mesmos adversários, a noção de generative grammar, eu desejava pôr em evidência as capacidades _ “criadoras”, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza não humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o “primado da razão prática”, de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas Teses sobre Feuerbach, o “lado activo” do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do “reflexo”, tinha abandonado (BOURDIEU, 1992, p. 61).

A constituição do *habitus*, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, como sistema de disposições socialmente construídas, integram o princípio gerador e

unificador do conjunto das práticas e das ideologias intrínsecas a um determinado grupo de agentes, o que proporciona uma posição e uma trajetória delimitada no cerne de um campo intelectual que, assim, ocupa uma posição definida na composição da classe dominante (BOURDIEU, 1982). Especificamente, a atuação do estudante na universidade conduz à reflexão e à atualização das disposições sociais e das distinções estruturais que são definidas, tornando-se, assim parte distintiva de sua subjetividade.

A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais (NOGUEIRA, 2006, p. 27).

Bourdieu (1982) afirma também que a categoria unificadora e geradora de todas as práticas, em especial, o que se considera “escolhas” e atribuição ao “dom”, ou ainda, resultado da “tomada de consciência” é, sobremaneira, o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constrói o produto da interiorização das estruturas objetivas, delimitando as práticas e, por sua vez, as maneiras de ser e viver objetivamente combinadas às estruturas objetivas.

Ressaltamos que sobreposições do *habitus* podem ocorrer como consequência da inserção do indivíduo no decorrer de sua trajetória em contextos histórico-culturais diferenciados. O *habitus* adquirido pelo indivíduo norteia suas ações, condicionando as escolhas e atitudes no desenvolvimento da formação pessoal e profissional. Desta maneira, compreendemos que o estudante, ao se inserir na universidade, atua de acordo com o seu *habitus* adquirido no decorrer de sua trajetória social e escolar e, a partir do ingresso na universidade, ocorrem sobreposições do *habitus* em decorrência das interações e relações que o estudante estabelece a partir de suas escolhas no início do processo denominado de *adaptação* ao novo contexto cultural.

Nesse sentido, podemos dizer que as distintas classes e fragmentos de classes exercem uma luta intrinsecamente simbólica para legitimar a definição do mundo social. Atendendo, assim, aos seus interesses e infligindo, no campo das tomadas de posições ideológicas, a reprodução da configuração transfigurada ao campo das posições sociais. Nesse enredo, Bourdieu (1983a, p. 12) afirma que:

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e é

só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção.

Ao discutir a questão dos sistemas simbólicos Nogueira; Nogueira (2002) evidenciam as diferenças entre as concepções teóricas, ressaltando a contribuição de Bourdieu. De acordo com os autores, os sistemas simbólicos, na tradição embasada em Durkheim, são estruturas estruturantes, cujos elementos organizam o conhecimento e a compreensão que os sujeitos possuem da realidade. Segundo o estruturalismo linguístico de Saussure, os sistemas simbólicos são analisados como estruturas estruturadas, isto é, realidade organizada em função de um mecanismo implícito que se visa detectar. A concepção marxista engendra os sistemas simbólicos como mecanismos de dominação ideológica, legitimando o poder de determinada classe social.

Para Bourdieu (2012b), as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, realizando-o de maneira indireta e irreconhecível. Os sistemas simbólicos, segundo o referido autor, podem ser produzidos e, concomitantemente, incorporados pelos grupos ou, ao contrário, produzido por especialistas e, especificamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo.

Os sistemas de produção simbólicos direcionam a sua força ao fato das relações de força que detêm se manifestarem neles de maneira irreconhecível nas relações de sentido. Os sistemas de classificação internos são reproduzidos de maneira irreconhecível às taxinomias especificamente políticas e às axiomáticas peculiares a cada campo especializado. De maneira decomposta, atua de acordo com as regras particulares de cada campo que são elementares à divisão do trabalho (BOURDIEU, 1992).

Para Bourdieu (1992), a posição que o indivíduo ocupa nos diferentes campos define a sua posição no espaço social, ou seja, na disposição dos poderes que exercem em cada campo, discriminados pelos capitais social, econômico e simbólico, o espaço social do indivíduo é deliberado. A posição no campo social determina os poderes atuais ou potenciais nos diferentes campos, além de oportunizar as possibilidades futuras de acesso aos capitais simbólico, social e cultural (incorporado ou materializado). De maneira particular, o capital econômico tende a impor a sua estrutura a cada campo e à hierarquia que se estabelece nele. Com base em tal discussão, compreendemos que o estudante universitário detentor dos capitais social, econômico e simbólico legitimados pela universidade ocupam uma posição

social privilegiada em relação aos estudantes pertencentes às classes sociais dominadas, que não detêm os capitais legitimados pela universidade. A posição que o estudante ocupa antes de ingressar na universidade é reproduzida no campo acadêmico.

As relações que se estabelecem entre a instituição universitária e o seu estudante configuram a interação dinâmica que o campo pode apresentar de união/conflito, cooperação/competição entre os papéis sociais característicos dos agentes do campo construídas no contexto da formação acadêmica dos estudantes, na produtividade e na dimensão mercadológica da atividade científica (SOUSA, 2013).

[...] o campo pode ser definido como um espaço social dotado de estrutura própria – relativamente autônoma sobre os outros campos sociais – e de objetivos específicos que lhe garantem uma lógica particular de estruturação e funcionamento. Embora se relacionem entre si, os campos são dotados de uma hierarquia interna, o que faz com que seus objetos de disputa e interesses particulares sejam irredutíveis às lutas e interesses de outros campos (SOUSA, 2013, p. 81).

As configurações e o grau de legitimação do campo determinam a espécie de jogo e as categorias de luta apresentadas aos seus sujeitos, assim como as suas leis imanentes ao contexto da formação e da socialização do estudante na universidade investigada por Sousa (2013), tendo em vista que ao se tornar estudante universitário, o sujeito tende a se adequar às regras, aos modos de agir e pensar estabelecidas pela universidade em função do habitus.

A estrutura social é demarcada segundo o modo de distribuição de diferentes maneiras de poder, ou seja, dos diversos tipos de capital. Na atual sociedade capitalista neoliberal, os principais capitais são o econômico e o cultural, distribuindo seus grupos sociais de acordo com o volume global que possuem dos referidos capitais.

Bourdieu (2012b) considera, ainda, a influência do capital social e do capital simbólico. O capital social é entendido como o conjunto de relações sociais estabelecidas pelo sujeito e pela participação em círculos sociais dominantes. Os sujeitos podem usufruir dessas relações visando adquirir benefícios materiais ou simbólicos. Assim, o volume de capital social do sujeito se define, também, de acordo com a magnitude dos contatos sociais que possuem, especificamente, da posição social das pessoas que se relacionam. Tal influência se observa quando os estudantes são filhos de professores universitários ou quando pertencem a grupos sociais com experiências acadêmicas.

Bourdieu (1982) também trabalha com o conceito de distinção como diferença constante na própria estrutura do espaço social quando compreendida de acordo com as classes adequadas a essa estrutura. A distinção, também denominada de capital simbólico, é qualquer espécie de capital, apreendido por um indivíduo detentor de categorias de percepção resultantes do agrupamento da estrutura da sua classificação.

O capital simbólico se refere ao prestígio ou à boa visibilidade que o sujeito possui na sociedade ou no grupo de pertença, ou seja, o conceito diz respeito à como o indivíduo é percebido pelos outros. Essa visibilidade está relacionada à posse dos capitais econômico, cultural e social.

Bourdieu considera que o capital cultural pode existir em três condições: no estado objetivado, como bens culturais (pinturas, livros, esculturas, entre outros) que podem ser transferidos em sua materialidade, como atributo jurídico; no estado institucionalizado, com propriedades exclusivamente originais (os títulos escolares) que permitem converter capital cultural (garantido pelo diploma) em capital econômico (trocado no mercado de trabalho) e, por fim, no estado incorporado, com arranjos duráveis do organismo, em que o capital cultural se torna intrínseco ao indivíduo, indicando a inculcação ou assimilação da língua culta ou da língua inglesa, por exemplo, no âmbito da universidade brasileira.

As condições materiais e sociais de existência na trajetória do indivíduo determinam a acumulação de capital cultural. A incorporação do capital cultural pelo indivíduo se dá no meio em que se vive, nas relações estabelecidas, na práxis, isto é, no decorrer da sua trajetória como herança cultural e social (BOURDIEU, 1983a).

O poder simbólico, portanto, o poder subordinado é uma maneira modificada, irreconhecível, transfigurada e legitimada pelas outras formas de poder. É a crença legitimada na força desse poder que mantém a ordem e a subvenção (BOURDIEU, 1983a).

Não se pode fazer uma ciência das classificações sem se tomar em linha de conta a posição que, nesta luta pelo poder de conhecimento, pelo poder por meio do conhecimento, pelo monopólio da violência simbólica legítima, ocupa cada um dos agentes ou grupos de agentes que nela se acham envolvidos (BOURDIEU, 1983a, p. 144).

Para Bourdieu e Passeron (1975), a estrutura do campo social se define na composição de distribuição do capital e dos ganhos intrínsecos aos diversos campos particulares. Considerado como espaço de luta mais ou menos declarada, todo o campo se

define pelos princípios legítimos de sua divisão. A legitimidade do campo e as suas regras de atuação são definidas pela aceitação da ordem vigente como algo irrefutável. Assim, as estruturas dos diversos campos incidem nas lutas simbólicas que visam à transformação ou a conservação das estruturas, isto é, o mundo social representa (e funciona) a atuação de seus agentes, naquilo que os agentes fazem, contudo o controle das ações (desfazer e refazer) desse campo depende da posição nele ocupada. A definição materializada das classes constituídas delibera o entendimento na funcionalidade dos métodos diligentes de classificação que objetivam conservar ou transformar os espaços que são mediados pelo habitus dos seus ocupantes nas tomadas de decisões e nas percepções do campo, o que determina a realidade e o futuro do mesmo. Nesse sentido, Bourdieu (1983b, p. 153) considera que:

Na realidade, o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos directo ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagonistas).

Para o autor (1982) as classes (ou sociedades), delimitadas pelas condições de existência e práticas semelhantes, podem apresentar características diferenciadas se estão inseridas em campos sociais distintos, se possuem posições hierarquicamente diferenciadas, ou ainda se possuem condições de existência e práticas profissionais distintas, podendo despontar propriedades comuns por ocuparem posições homólogas em estruturas distintas.

Sendo assim, a posição do indivíduo ou do grupo inserido no mundo social não pode ser delimitada com um ponto de vista essencialmente estagnado, como disposição relativa numa dada composição social e em um determinado momento, representando sempre o trajeto social. Bourdieu (1982) se justifica ao inferir que as posições aparentemente análogas, podem se apresentar extremamente diferentes quando analisadas no contexto real, podendo revelar propriedades comuns no que se refere à trajetória social, à tendência de ascensão ou ao direcionamento do insucesso.

A duplicação simbólica dos valores de posição, como marcas de distinção, relacionados a cada posição na composição social decorrem, segundo Bourdieu (1982), das ações dos indivíduos para se adequarem aos padrões de modificação das diferentes distinções,

o que depende da condição e da posição estrutural do indivíduo. O significado da posição social se dá de acordo com a lógica da estrutura social.

O campo universitário é composto de vários agentes que ocupam posições diversas, de acordo com os capitais que possuem. Dentre os agentes sociais da universidade, podemos elencar os gestores: reitores e pró-reitores (veteranos no campo universitário e detentores dos capitais social, cultural, intelectual, escolar, e econômico, legitimados), os professores universitários (possuidores de capitais legitimados; são divididos entre os que possuem carreira consolidada e os iniciantes), os estudantes matriculados em cursos de doutorado (concluindo o processo de inculcação do capital escolar e intelectual), os estudantes que cursam o mestrado (em processo de aquisição do capital escolar), os estudantes matriculados nos cursos de graduação (conhecendo e iniciando a incorporação do habitus acadêmico) e, por fim, os servidores técnico-administrativos (detentores do capital escolar e social pela interação com os demais grupos). Em tal descrição já se evidenciam as posições hierárquicas ocupadas no campo universitário e se constata que os estudantes da graduação, juntamente com os servidores técnico-administrativos, estão na base da hierarquia acadêmica. Em tal posição hierárquica, os estudantes de graduação devem utilizar diferentes estratégias para se inserir, se manter e avançar no campo universitário, compreendido pelo processo de incorporação do habitus acadêmico.

Para o autor, é preciso definir com antecedência as colocações de que se reveste o corpus construído no interior do campo ideológico do sistema das relações de competição e de conflito entre grupos situados em posições diferenciadas, inseridos em um campo intelectual que, igualmente, ocupa uma determinada disposição no campo do poder. Bourdieu (1982, p. 17) afirma que:

Desta forma, tudo se passa como se os sistemas simbólicos estivessem destinados pela lógica de seu funcionamento enquanto estrutura de homologias e de oposições, ou melhor, de desvios diferenciais, a preencher uma função social de sociação e dissociação, ou então, a exprimir os desvios diferenciais que definem a estrutura de uma sociedade enquanto sistemas de significações, arrancando os elementos constitutivos desta estrutura, grupos ou indivíduos, da *insignificância*.

Para o autor a perspectiva das relações objetivas ou intencionais que se constituem entre as classes sociais apresentam marcas de distinção organizadas em sistemas, organizada na homologia de estruturação entre o significante (ações e procedimentos expressivos) e o significado (sistema de posições estatutárias delimitadas na oposição às

demais posições estatutárias). Há um sistema de regras imposto aos sujeitos pela organização das relações simbólicas expostas como fundamentais à ordem, apresentadas de maneira obstinada às regras especificamente econômicas e às concepções particulares dos sujeitos.

As classes sociais das diversas sociedades estão postas no jogo de maneira distinta, no que se refere à condição e à posição social. Segundo Bourdieu (1992) os julgamentos dos sujeitos sobre as suas disposições na hierarquia social e dos critérios de hierarquização são produzidos segundo a sua posição na hierarquia social. Assim, os parâmetros de pertinência de uma classe se modificam de uma classe a outra. As classes subalternas atribuem significado, sobretudo, ao dinheiro, as classes médias se referem ao dinheiro e à moralidade e as classes elitizadas destacam o nascimento e o modo de vida.

O autor considera necessário que a estrutura das relações econômicas seja estabelecida, designando que as estruturas das relações simbólicas sejam organizadas nos termos de um método irredutível às lógicas das relações econômicas ao determinar as condições e as posições dos sujeitos sociais. Para tanto, o referido autor considera que a condição de classe não define o sujeito e, sim, o indivíduo se autodetermina quando toma ciência (parcial ou total) da veracidade objetiva de sua condição de classe.

Setton (2010) afirma, embasando-se em Bourdieu, que as práticas culturais, os variados gostos e as aptidões são definidas, em sua maioria, pela trajetória educativa e socializadora do grupo. A trajetória educativa, o ambiente familiar e escolar influenciam o gosto estético ou a disposição para uma ou outra tendência de estilo, cultura erudita ou popular em um processo resultante das relações de forças estabelecidas nas estruturas socioeconômicas da sociedade e do modo de produção.

É necessário considerar que os estudantes universitários, possuem uma história, um processo de formação e socialização, o que nos dá subsídio para entender a relação do modo de incorporação de uma prática, tendo como referência a gênese do sujeito social (SETTON, 2010). Em outras palavras, “é a história da trajetória das trajetórias desses parceiros (grupos de pertença dos sujeitos) que vai determinar relacionalmente os enfrentamentos, as estratégias, as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas de cada indivíduo ou grupo social” (SETTON, 2010, p. 21). Nesse sentido, as escolhas dos estudantes

no campo acadêmico não são isentas de parcialidade, pois as escolhas por uma prática social são produto das condições de socialização em uma determinada estrutura social.

O elemento de maior impacto para o destino escolar é constituído pelo capital cultural na herança familiar, pois a educação escolar para os sujeitos culturalmente favorecidos é a continuidade do seu processo de incorporação do habitus, ao passo que para os sujeitos desfavorecidos culturalmente e socialmente, a educação escolar se torna uma aculturação, podendo se tornar uma ameaça para o sujeito. O ingresso na universidade pelo estudante oriundo de classes sociais favorecidas constitui um processo contínuo de sua socialização. Todavia, para os estudantes culturalmente desfavorecidos que conseguem o acesso à universidade, o processo de socialização é adverso, no qual é preciso se dedicar sobremaneira para conseguir incorporar elementos do habitus legitimado e esperado pela universidade.

A cultura legitimada e dominante consente que seus detentores associem um mesmo sentido ao seu código. O modo de pensar, as palavras e as figuras de palavras, peculiares à escola/universidade, formam o pensamento da mesma forma que o propagam. Para tanto, Bourdieu e Passeron (1975) inferem que a escola desempenha o seu papel de legitimar a distinção das classes dominantes, pois a cultura que transmite seleciona os indivíduos que a receberam (muitas vezes, incorporadas previamente) dos demais por meio de diferenças sistemáticas. Em outras palavras, para Bourdieu a instituição educativa legitima a reprodução das classes sociais quando regulariza a cultura dos indivíduos socialmente favorecidos em detrimento das classes subalternas. Assim, o currículo escolar tem a função de dar continuidade ao habitus da classe favorecida, enquanto é preciso que o indivíduo desfavorecido socialmente, quando inserido no espaço escolar, precise apreender a cultura erudita que é distante de sua realidade, constituindo o antagonismo social. A cultura da classe popular se define, substancialmente, como se estivesse desapropriada de objetivação e ainda da pretensão da objetivação que caracteriza a cultura erudita.

O habitus, como produção do sistema de disposições numa mediação entre a estrutura e a prática, é capaz de engendrar as práticas adaptadas à estrutura em condições de reproduzir a estrutura. Nesse sentido, o habitus contribui para a diligência da composição das relações de classe e de reprodução do poder e dos privilégios vinculados ao sistema de ensino na realização de suas funções.

Enquanto bens simbólicos, os bens culturais são percebidos e possuídos como tais pelos indivíduos que possuem o código que possibilita decodificá-los, ou seja, a apropriação destes bens supõe que os instrumentos de apropriação foram apreendidos previamente. Assim, afirmou Bourdieu (1982, p. 297):

Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, “a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos”.

Esse processo díspar se desenvolve como se a ação da instituição educativa, que acontece de maneira desigual aos estudantes das diferentes classes sociais, tendem a consagrar as desigualdades sociais pelo êxito desigual que alcançam. Como a instituição escolar transmite o código das obras da cultura erudita socialmente legitimada, cabe à competência cultural do receptor o grau de proximidade do código familiar junto à cultura transmitida pela escola, além dos modelos linguísticos utilizados.

A pressuposta neutralidade outorgada à escola ultrapassa seu valor idealizado e agregado. Assim, a origem social e cultural do estudante é o princípio esclarecedor instituído nos espaços sociais das trajetórias escolares, ações, saberes, relações e hierarquias designadas. O sistema escolar é o espaço mais eficaz de conservação da estrutura social, proporcionando aparência de legitimidade às desigualdades sociais, ratificando a herança cultural e o dom social apreendido como dom natural (BOURDIEU, 2012a)

A ação pedagógica, atuando como violência simbólica, não determina seu efeito próprio e essencialmente pedagógico, devido às suas condições sociais de inculcação. As forças simbólicas de uma instância pedagógica, na estrutura das relações de força e das importantes relações simbólicas estabelecem entre as instâncias de ação, a violência simbólica, determinando as relações de força entre os grupos ou as classes sociais de uma determinada sociedade (BOURDIEU, 1992).

É pela mediação desse efeito de dominação da ação pedagógica dominante que as diferentes ações pedagógicas que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas ações pedagógicas dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a ação pedagógica dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 22).

Para os autores a legitimidade alcançada por uma ação pedagógica (atuação e propagação de conteúdos) só se torna possível a partir da capacidade de se demonstrar como não arbitrária e sem vínculos com a dominação exercida pelas classes dominantes.

Nogueira e Nogueira (2002), embasando-se em Bourdieu, consideram que a universidade é o principal instrumento de (re) produção das classes médias e superiores. Acrescentam que a preponderância na instituição educativa é exercida por meio de uma violência simbólica, partilhada inconscientemente entre dominador e dominado, determinada pelos esquemas práticos do habitus.

O sistema educacional é definido, segundo Bourdieu e Passeron (1975), como um conjunto de estruturas institucionais (ou habituais) em que a transmissão cultural herdada do passado é garantida, assim como as teorias clássicas tendem a dissociar a implicação própria das relações simbólicas na reprodução das relações de força, retratando culturalmente a sua função de reprodução social definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes.

O sucesso escolar depende do capital cultural que os indivíduos possuem. O sistema escolar bem como o mercado de trabalho exige dos sujeitos, implícita ou explicitamente, comportamentos, habilidades, conhecimentos que somente aqueles que foram socializados na cultura dominante poderiam ter acesso. De acordo com os estudos de Nogueira (2006), isso implica no reforço das hierarquias simbólicas às estruturas de dominação social, o que limita a mobilidade social dos sujeitos. Portanto, as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação da sociedade e essas hierarquias reproduzem a estrutura de dominação social.

As produções culturais representam as condições objetivas da classe pertencente e as condições historicamente variáveis do campo específico em que foram criadas. Os sujeitos apenas percebem como hierarquias simbólicas o que são, essencialmente, hierarquias sociais entre grupos e classes.

Para Bourdieu, segundo Nogueira (2006), de acordo com a posição na esfera social, cada grupo constrói o conhecimento prático sobre o que é possível ou não de se alcançar pelos seus integrantes no decorrer do tempo, tendo como referência a realidade concreta de atuação e de realização.

Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras, mais arriscadas (NOGUEIRA, 2006, p. 44-45).

Isso indica que os integrantes dos grupos sociais tendem a realizar projetos com maiores ou menores esforços, com certa medida em recursos financeiros e temporais a partir da percepção da obtenção de maiores ou menores perspectivas de sucesso. As estratégias mais eficazes seriam admitidas pelos grupos, ao longo do tempo, a partir das incorporações de seus membros como parte do seu *habitus*.

As disposições de *habitus* relativas ao universo da cultura poderiam ser consideradas fundadas em categorias de percepção, apropriação e ação híbridas que tenderiam a ser acionadas conforme os contextos de produção e realização (SETTON, 2010, p. 26).

A universidade é considerada um meio de ascensão social. Estudantes de classes sociais desfavorecidas, influenciados pela família ou grupos de pertença, se esforçam para incorporar a língua culta, a cultura e conhecimento dominantes para conseguirem ter acesso à universidade, acreditando ser a alternativa para ascender socialmente.

A condição social de produção dos indivíduos produz as suas condições objetivas, especificamente, as regras da instituição escolar definem as aspirações delimitando o grau em que podem ser satisfeitas. Para Bourdieu (1982, p. 310-311) “o mercado escolar consegue impor às suas próprias vítimas o reconhecimento efetivo de suas sanções conseguindo dissimular a verdade objetiva dos mecanismos e dos requisitos sociais que as determinam”. Assim, o sistema escolar perpetua a “ordem social” em que o desenvolvimento das relações de força entre as classes alonga a eliminação da imposição de uma hierarquia fundamentada na consolidação bruta e brutal das relações de força.

O mercado escolar atua de maneira que a sanção e a reprodução da distribuição do capital cultural faz com que o sucesso escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família. O sucesso escolar do estudante universitário está sujeito ao capital cultural e na propensão em investir no mercado escolar, ou seja, as famílias mais propensas a investir na escolarização e detentoras do capital cultural legitimado são as frações que recebem reconhecimento, ratificação e consagração da instituição escolar (Bourdieu, 1982). O sucesso escolar do estudante universitário advém, assim, da apropriação do conhecimento legitimado, do domínio da língua inglesa, da realização de intercâmbios para

outros países, participação em eventos científicos nacionais e internacionais, dentre outros instrumentos. Como se percebe, o sucesso escolar depende da propensão em investir financeiramente para a sua obtenção.

2.2.2 A função social da avaliação escolar e a reprodução cultural

Apple (2006), assim como Bourdieu (1992), considera que a educação não é neutra e que pela natureza da instituição escolar na prescrição do currículo, o educador realiza um ato político, conscientemente ou não, visto que não é possível separar sua prática educacional dos princípios políticos e pessoais que o orientam. Nesse sentido, é importante tomar conhecimento das mediações ideológicas e culturais existentes nas condições materiais de uma sociedade classista e na formação educacional de seus indivíduos.

Os estudantes universitários detentores de capital cultural também são favorecidos quando esse capital proporciona melhor desempenho nas avaliações escolares, o que garante sucesso em suas trajetórias. É preciso entender que o sistema de avaliação se coloca como uma simples exigência de seleção profissional infligida pela necessidade de escolher os mais capazes a ocupar um número limitado de postos especializados, atuando como pretexto para a classificação. Nesse sentido, a cultura escolar é posta num microcosmo protegido e fechado em si mesmo, com um aparelho sistemático e envolvente da competição, criando as hierarquias escolares.

De maneira muito sutil é imposta a concepção de que a seleção, imbuída no sistema de ensino, é necessária para separar os bons e os ruins, os que conseguiram “sobreviver” bem no caminho educacional que todos, de maneira igual, precisam percorrer (BOURDIEU, 1992).

Essa visão está presente na ideia platônica de uma instituição educativa neutra e imparcial que dissemina um conhecimento lógico e prático para selecionar seus alunos, fundamentando-se sempre em critérios racionais. Acredita-se, ainda que a educação dê a possibilidade do indivíduo ascender socialmente.

Bourdieu (2012c) infere que nada escapa ao julgamento operado pelo docente quando se avalia o produto do trabalho discente. Julgam-se os critérios internos da avaliação (domínio do campo, vocabulário técnico etc.) e são considerados, sobretudo, os critérios

externos (postura corporal, aparência física, sotaque, estilo da linguagem oral e escrita, ou seja, a cultura geral).

Assim, o exame tem a função de evidenciar, inculcar, ratificar e sancionar os valores transmitidos na organização do sistema escolar, estruturado no campo intelectual e através das mediações com a cultura dominante (BOURDIEU, 1992). O estudante avaliado, nesse sentido, é processado, corrigido, classificado, normalizado ou excluído.

É ainda naturalizado que o sistema de exames assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas e que garante aos indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidade de acesso à profissão satisfazendo o ideal pequeno burguês de equidade formal. A legitimação das desigualdades sociais acontece de maneira dissimulada pela negação do privilégio cultural proporcionado aos estudantes das classes dominantes.

De acordo com Bourdieu (1982) a cultura legítima, referendada pelos exames e diplomas, é aquela pertencente às classes privilegiadas. O ensino pressupõe implicitamente um campo de saberes, de ações e, principalmente, de linguagem que constitui a herança das classes favorecidas. Assim, o que se estabelece como dom natural se constitui, geralmente, em manifestação de afinidades ligadas a valores sociais bem determinados e às exigências do sistema escolar. No limite, o privilégio social e as habilidades adquiridas na família burguesa travestem-se em méritos individuais, “dons naturais” que o indivíduo possui. Logo, para os filhos de operários, de pequenos comerciantes, a cultura escolar se converte em aculturação (sobreposição de uma cultura sobre a outra). Por outro lado, os capitais culturais, adquiridos na esfera doméstica pelos filhos da burguesia asseguram-lhes privilégio no destino escolar e profissional.

De maneira camuflada, a universidade atende a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares. A função social da avaliação escolar é de classificar os sujeitos hierárquica e socialmente, disfarçada sob as aparências de sua função técnica de classificar os estudantes a partir do desempenho acadêmico (BOURDIEU, 1992).

Para Bourdieu (1983a) o título profissional (ou escolar) é uma norma jurídica de percepção social, um capital simbólico institucionalizado, mais do que legítimo, o título

escolar é legal. O sistema universitário é que, indissociavelmente ao título profissional, assegura a concessão de todos os títulos profissionais.

Aprofundando sua análise, Bourdieu formulou a *lei do rendimento diferencial do diploma* (NOGUEIRA, 2006), isto é, o valor do título escolar depende da capacidade do sujeito ou grupo social de extração dos benefícios do título. Os sujeitos detentores dos capitais econômico e social, por exemplo, podem usufruir do título de uma maneira diferenciada, se comparado com os sujeitos que não possuem os referidos capitais. Os benefícios potenciais dos títulos escolares poderão ser ampliados com a criação de oportunidades promissoras para a utilização dos títulos pelos sujeitos detentores dos capitais econômico, cultural e social.

Fora do mercado da instituição escolar, o diploma corresponde ao que seu detentor significa econômica e socialmente, no que se refere ao rendimento do capital escolar (capital cultural) decorrente do capital econômico e social utilizado em sua valorização. Em outras palavras, a instituição escolar só garante o prestígio dos títulos que confere aos sujeitos em seu próprio espaço de reprodução, pois ser detentor do diploma, por mais relevante que possa ser não garante por si só as posições elevadas e o acesso ao capital econômico. Mais uma vez, o diploma tem a função de legitimar as heranças familiar e social (BOURDIEU, 1982).

A teoria elaborada pelo sociólogo Pierre Bourdieu desmistifica, assim, o idealismo apresentado na educação, compreendida como instituição de ensino difusora de um conhecimento objetivo, lógico e prático. De maneira antagônica, a educação nos moldes em que se apresenta, reproduz e legitima as relações estabelecidas na sociedade. Nesse sentido, a condição social e econômica do estudante universitário, nosso objeto de estudo, se reproduz objetivamente nos processos de socialização, de formação e de atuação do mesmo. Como política neoliberal, a política de expansão das instituições federais de ensino superior, o Reuni, no discurso ideológico, tem possibilitado aos estudantes oriundos de classes sociais dominadas a inserção no ensino superior. Com base em Bourdieu, apreendemos que as heranças familiares e sociais de tais estudantes beneficiados pelo Reuni continuam a se reproduzir no contexto universitário legitimando as relações estabelecidas na sociedade entre os dominantes e os dominados.

Em síntese, consideramos que Bourdieu nos revela elementos e categorias fundamentais para a análise de dados referentes à influência da família no processo de socialização e formação do estudante universitário, à inserção dos discentes nos diversos grupos sociais e científicos que a universidade proporciona, às suscetíveis modalidades de relações estabelecidas entre os pares universidade-estudantes, professores-estudantes e estudantes-estudantes e, por fim, nos permite identificar a participação (e a não participação) dos estudantes em atividades acadêmicas que demandam exames para seleção.

Apresentamos a seguir a seção 3 com o detalhamento metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa. Pelo desenvolvimento empírico deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, associando-se tal abordagem, de maneira complementar, a estudos quantitativos. Além do tipo de pesquisa detalhamos nesta seção o processo de delimitação do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Apêndice A).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo, considerando a natureza empírica do objeto, envolve a inserção e interação do pesquisador na realidade social dos sujeitos analisados. Para tanto, reconhecem-se para o desenvolvimento empírico desta investigação as contribuições da abordagem qualitativa, como referencial metodológico. A abordagem qualitativa prioriza, como foco de análise, os significados que os sujeitos procuram atribuir às suas ações e ao universo sociocultural que os constitui e os envolve (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Associamos a esta abordagem qualitativa a utilização de métodos quantitativos e estatísticos pertinentes ao nosso objeto de estudo. Entendemos que a utilização de métodos diferenciados atribui validade e credibilidade à pesquisa, além de permitir a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) a partir da compreensão plena do fenômeno (métodos qualitativos). (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), delimitada no *Campus* São Carlos. A referida universidade possui 33 cursos de graduação que são divididos nos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

Entendendo-se a multiplicidade dos cursos de graduação da universidade pesquisada e suas particularidades, elegeu-se como critério de escolha dos cursos o conceito de avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁸ para os Programas de Pós-Graduação dos respectivos cursos de cada centro de ciências. Foram escolhidos, portanto, os cursos que apresentavam maior conceito em seus Programas de Pós-Graduação em cada centro de ciências. Assim, os cursos selecionados foram: Biotecnologia, Fisioterapia, Ciências Biológicas e Medicina⁹ (CCBS); Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Física e Matemática (CCTS); Pedagogia, Educação Especial, Filosofia e Ciências Sociais (CECH).

Para desenvolver a primeira etapa da coleta de dados da pesquisa foram convidados 40 estudantes de cada centro de ciências, sendo 10 estudantes dos referidos cursos de graduação. A amostra de participantes foi composta por **estudantes matriculados nos dois últimos anos letivos**. Entendemos que eles possuem experiência suficiente para tratar a temática proposta, pelo distanciamento temporal do ingresso e pela experiência acadêmica já adquirida. Assim, os participantes da pesquisa foram constituídos de um total de 120 estudantes. Dentre os 120 participantes do primeiro momento de coleta de dados, selecionamos 10% dos estudantes para participarem da segunda fase da pesquisa.

⁸ A CAPES implantou o seu Sistema de Avaliação da Pós-graduação em 1976. Realiza-se o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho dos programas de pós-graduação. A avaliação segue o mesmo conjunto de princípios, regras e diretrizes, constituindo um único Sistema de Avaliação. A atribuição das notas se mantém na escala de “1” a “7”, sendo que o reconhecimento do Programa/Curso se efetiva a partir do conceito “3” (CAPES, 2013)

⁹ O Curso de Medicina na instituição pesquisada não possui Programa de Pós-Graduação. A escolha foi balizada pelo reconhecimento social do Curso de Medicina e pela sua organização curricular diferenciada (construtivista).

3.3 A UNIVERSIDADE PESQUISADA

Segundo informações disponibilizadas no site da instituição, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é uma instituição pública de ensino superior, fundada no ano de 1968. Situada no interior do Estado de São Paulo é a única universidade federal de sua região. A instituição universitária possui quatro *campi*: Araras, em que são oferecidos os cursos de graduação em Engenharia Agrônômica, Agroecologia, Ciências Biológicas, Física, Química e Biotecnologia. O campus de Sorocaba oferece os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia de Produção, Ciências Econômicas, Engenharia Florestal, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo. O mais recente campus de Lagoa do Sino, situado na cidade de Buri, inicia suas atividades recebendo os primeiros 150 alunos em 2014, com os cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental. O campus de São Carlos, sede da instituição, e locus de nossa pesquisa possui em sua infraestrutura de funcionamento da Universidade: laboratórios, Bibliotecas Comunitária e Setorial, Ambulatórios, Teatros, Anfiteatros, Auditórios, Ginásios de Esportes, Parque Esportivo, Restaurante Universitário, Lanchonete, Pavilhão de Aulas e Moradia Estudantil (UFSCAR, 2013b).

Compondo os *campi* de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino, há 48 departamentos acadêmicos divididos em quatro centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e Centro de Ciências Agrárias (CCA) (UFSCAR, 2013b).

Ainda de acordo com o site oficial a UFSCar se destaca pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente, contando com 98,92% do seu quadro profissional de doutores e mestres. Com regime de dedicação exclusiva a grande maioria dos professores exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A UFSCar declarava ter, em 2012, 10.830 alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação. O corpo docente contava também em 2012, com 977 docentes entre titulares, associados, adjuntos, assistentes e auxiliares. O quadro de técnico-administrativos conta com 894 servidores. (UFSCAR, 2013m).

A finalidade da UFSCar, segundo dados do site da instituição, é formar recursos humanos, produzir e disseminar o conhecimento e divulgação científica, tecnológica, cultural e artística. Em seu discurso oficial, os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UFSCar atendem às demandas de formação, estímulo à pesquisa científica e tecnológica, abrangendo a todas as áreas do conhecimento, além de outorgar o conhecimento produzido, a fim de proporcionar o avanço da ciência e o desenvolvimento humano, utilizando programas e projetos de extensão. (UFSCAR, 2013b).

Sob essa ótica oficial, a UFSCar tem como propósito inteirar-se dos problemas sociais, econômicos e ambientais da comunidade civil, a fim de apresentar possíveis soluções produzidas pela instituição; integrar-se com os diferentes grupos étnicos e sociais da Universidade, levando-se em consideração as questões da coletividade; desenvolver bem seu papel enquanto instituição educativa, propiciando o desenvolvimento ético, cultural e político de sua comunidade, designar a integração da cultura nacional; atuar nos programas oficiais de cooperação internacional, além das entidades públicas e particulares no campo de estudos e pesquisas; proporcionar inter-relacionamento com universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais nacionais e estrangeiras; por fim, promover outras atividades nas áreas de sua competência (UFSCAR, 2013a).

Segundo o Caderno de Indicadores da UFSCar (2009), as Produções intelectuais (Artigos em Periódicos Nacionais e Internacionais; Publicações em Anais, Livros, Capítulos, Softwares, Vídeos) e as Citações de pesquisadores da instituição demonstram a tendência de aumento nas produções e citações de seus pesquisadores. Referindo-se a termos percentuais, representa mais de 90% de crescimento. Esses dados demonstram, segundo a ótica oficial, que a instituição é uma das melhores do país no que se refere à produção intelectual e excelência acadêmica. (UFSCAR, 2009). Em março de 2008, a UFSCar aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni através do Termo de Acordo de Metas nº 12, estabelecido com o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior. A instituição considera que o projeto Reuni, na UFSCar, tem sido de extrema importância para a expansão da instituição, em especial a ampliação de cursos na graduação e, conseqüentemente, para a pós-graduação (UFSCAR, 2009).

Em síntese, afirma-se que a UFSCar nos últimos anos tem ampliado consideravelmente seu intento e volume de atividades, buscando sanar as necessidades abrangidas pelo ensino, pesquisa e extensão. Especificamente, é interesse da instituição: publicar, difundir o conhecimento tornando-o mais acessível e divulgar a marca UFSCar.

3.4 CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos, especificamente no Campus São Carlos, possui 32 cursos presenciais de graduação pertencentes ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Educação e Ciências Humanas e Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia. São eles: Biotecnologia, Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Gerontologia, Gestão e Análise Ambiental, Medicina e Terapia Ocupacional, pertencentes ao CCBS; Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Estatística, Física (Licenciatura e Bacharelado), Matemática (Bacharelado e Licenciatura), Química (Bacharelado e Licenciatura), pertencentes ao CCTS; Biblioteconomia e Ciência da Informação, Ciências Sociais, Educação Especial, Filosofia, Imagem e Som, Letras, Linguística, Música, Pedagogia e Psicologia, pertencentes ao CECH.

Apresentamos, a seguir, os doze cursos selecionados para a pesquisa e algumas características que foram critérios de escolha e seleção dos mesmos por contribuírem diretamente para a temática estudada. Ressaltamos que as informações apresentadas sobre os cursos foram retiradas dos Projetos Político Pedagógicos dos referidos cursos e dos sites institucionais dos mesmos, representando, assim, os objetivos e os discursos proclamados pela instituição.

3.4.1 O curso de Biotecnologia

Um dos fatores da criação do curso de graduação foi a existência de um curso Multidisciplinar de Pós-Graduação em Biotecnologia. Assim, o curso de Biotecnologia surgiu a partir da proposta de reunir diligências das diversas áreas de conhecimento já inteiramente

constituídas ao longo de todos os anos de existência da UFSCar, gerando profissionais para uma área promissora e em expansão (UFSCAR, 2013f).

O curso foi organizado de maneira a proporcionar, além de uma *formação adequada* nas áreas elementares relacionadas à química, matemática, física e biologia, também uma formação ampla envolvendo conhecimentos de processos industriais em grande escala, bioinformática, gerenciamento, bioética, ecologia, entre outros. (UFSCAR, 2011b). O conceito de avaliação da Capes para o Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia é 4.

Espera-se que o profissional formado pelo curso de Bacharelado em Biotecnologia da UFSCar, seja capaz de propor e desenvolver pesquisas, processos, serviços e produtos inovadores no campo da Biotecnologia Moderna, atuando em processos participativos de organizações públicas e/ou privadas. O profissional deverá, ainda, ser capaz de propor e divulgar novos produtos e serviços resultantes da pesquisa científica, pautados nos princípios da biossegurança e da bioética, considerando o processo evolutivo dos mesmos (UFSCAR, 2013f).

3.4.2 O curso de Fisioterapia

Entende-se que o curso de Fisioterapia forme o profissional do campo da saúde, que tem como objeto de intervenção o movimento humano, utilizando o próprio movimento humano e os recursos físicos como instrumentos de atuação na promoção, prevenção, manutenção, tratamento e reabilitação de indivíduos com diferentes necessidades de saúde (UFSCAR, 2011a).

O curso de Fisioterapia da UFSCar tem uma diferenciada ênfase em atividades de pesquisa, o que fomentou a captação externa de recursos por meio de projetos de pesquisa dos docentes, contribuindo em boa parte com a proposição na UFSCar do programa de pós-graduação em Fisioterapia, *pioneiro* do país há aproximadamente 14 anos. O Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia da UFSCar é *reconhecido* com conceito 6 na avaliação realizada pela Capes (UFSCAR, 2011a).

3.4.3 O curso de Ciências Biológicas

O Curso Ciências Biológicas da UFSCar foi planejado com a deliberação de estabelecer-se num contexto *atualizado* de Biologia e propiciar que o aluno desenvolva a sua *capacidade crítica*, de observação e abstração dos fenômenos naturais, como também realçar, através de atividades práticas no laboratório e no campo, situações concretas do ambiente natural (UFSCAR, 2004).

De maneira ampla, é responsabilidade do Biólogo: formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada, nas várias subáreas da biologia, orientar, dirigir, assessorar e prestar consultoria no âmbito de sua especialidade e realizar perícias, emitir parecer e assinar laudos técnicos e pareceres de acordo com o currículo efetivamente realizado (UFSCAR, 2004).

No que se refere aos Programas de Pós-Graduação pertencentes às temáticas do Curso de Graduação em Ciências Biológicas e seus respectivos conceitos de avaliação, temos: Programa de Pós-Graduação em Genética e Evolução (conceito 5), Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais (conceito 5) e Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (conceito 5).

3.4.4 O curso de Medicina

O curso de Medicina da UFSCar possui uma organização curricular diferenciada, na qual o perfil de competência que se deseja formar requer do estudante um novo papel e uma “postura transformadora” no processo de construção do seu conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades profissionais. Os docentes auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes nas atividades como mediadores do processo ensino-aprendizagem desempenhando os papéis de: facilitadores nas Unidades Educacionais; consultores; autores das situações simuladas da prática; avaliadores; gestores de Unidades Educacionais; gestores de Núcleos de apoio: educação permanente, avaliação; ao discente e preceptores (UFSCAR, 2007a).

O curso de Medicina da UFSCar possui concepção *construtivista* do processo ensino-aprendizagem, de interação entre teoria e prática, tendo como foco os referenciais da

aprendizagem significativa, utilizando *métodos ativos* de aprendizagem. Essa metodologia chamou a atenção no desenvolvimento desta pesquisa, além dos prestígios sociais e acadêmicos que o estudante de Medicina detém, observado desde o senso comum na sociedade civil, justificando, assim, a sua escolha para esta pesquisa, apesar de ainda não possuir programa de pós-graduação.

3.4.5 O curso de Engenharia de Materiais

O curso de graduação em Engenharia de Materiais é o primeiro curso da UFSCar e da América Latina. O curso se *destaca* na formação de *profissionais atuantes* na academia e no mercado de trabalho e está estruturado em três áreas acadêmicas da Ciência e Engenharia dos Materiais: metais, cerâmicas e polímeros. Essa área do conhecimento se relaciona à pesquisa, ao desenvolvimento, à produção e à utilização de materiais com aplicação tecnológica. Os grupos interdisciplinares atuam no ensino teórico, no experimental e no de campo (UFSCAR, 2013e).

O profissional formado em Engenharia de Materiais está apto a atuar na área de fornecimento de matérias-primas; indústria de transformação; prestação de serviços; assistência e consultoria; instituições de ensino, de fomento, de pesquisa e de desenvolvimento científico e tecnológico. Ocupam, ainda, posições de responsabilidade em empresas privadas e estatais, particularmente vinculadas aos setores de pesquisa e desenvolvimento. O conceito avaliado pela Capes do programa de pós-graduação em Engenharia de Materiais da UFSCar é 7 (UFSCAR, 2013e).

3.4.6 O curso de Engenharia Química

O curso de Engenharia Química da UFSCar desenvolve atividades utilizando conhecimentos das ciências básicas e da engenharia na elaboração de projetos e na análise de processos químicos destinados à transformação de matérias primas em produtos de maior valor agregado e comercial.

O Engenheiro Químico é apto a atuar, entre outras, nas seguintes áreas: Pesquisa e Desenvolvimento de Processos Químicos, Projetos de Equipamentos da Indústria Química, Implantação e Colocação em Operação de Instalações Químicas, Análise e Gerenciamento de Processos Químicos, Controle da Produção e Controle de Qualidade de Produtos Químicos, Consultoria em Projetos e Processos Químicos, Vendas e Assistência Técnica, Pesquisa e Docência. O egresso do curso de Engenharia Química deverá ser um engenheiro que produza e divulgue *novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos* (UFSCAR, 2013h). O conceito de avaliação da Capes para o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais é 7.

3.4.7 O curso de Física

É facultativo ao aluno do curso de Física da UFSCar duas habilitações: licenciatura plena (formação de professores para o ensino médio) e bacharelado (formação em ciência básica). A escolha por uma delas pode ser feita ao longo do curso. O aluno que completar os créditos para uma das habilitações pode obter a outra por meio de complementação curricular. O curso conta com *boa estrutura* em laboratórios didáticos e *recursos* de informática (UFSCAR, 2013j).

Ressalta-se que a grande maioria dos estudantes matriculados no curso tem desenvolvido atividades de iniciação científica de caráter teórico (física atômica e molecular, física estatística e da matéria condensada) ou experimental e aplicado (semicondutores, supercondutividade e magnetismo, interações hiperfinas e cerâmicas).

O profissional formado em Física pela UFSCar dispõe do tradicional campo de atuação do físico no ensino médio (licenciados) e ensino superior (licenciados e bacharéis). Para o último, é necessário o prosseguimento de estudos no âmbito da pós-graduação (mestrado ou doutorado) para a formação de pesquisadores. Físicos também encontram oportunidades de trabalho em centros de pesquisas, complexos médico-hospitalares, controle de qualidade industrial, indústrias de dispositivos eletrônicos e empresas de computação, entre outros campos de atuação (UFSCAR, 2013j). O Programa de Pós-Graduação em Física é avaliado pela Capes com nota 5.

3.4.8 O curso de Matemática

O curso de Matemática da UFSCar possui um *corpo docente capacitado* que busca constantemente se atualizar no que se refere aos avanços da ciência, além de formar profissionais aptos a atuarem em diversos segmentos da sociedade, desde institutos de ensino e pesquisa à atuação no mercado de trabalho nas áreas de computação e engenharia. É objetivo do curso de Matemática formar estudantes com *perfis de excelência* (UFSCAR, 2007b).

Dentre as diversas competências do profissional formado em Matemática pela UFSCar, destaca-se a capacidade de estimular a reflexão a partir da formulação de questões, com suscetibilidade para criar hipóteses e suposições a fim de solucionar questões utilizando técnicas matemáticas, sem se desvincular da originalidade necessária (UFSCAR, 2007b). O conceito de avaliação da Capes para o Programa de Pós-Graduação em Matemática é 5.

3.4.9 O curso de Ciências Sociais

O curso de Ciências Sociais da UFSCar possui uma *estrutura bem fundamentada*, o que proporciona uma *qualificada formação*, assim considerada pelos profissionais do segmento. É particularidade deste curso na UFSCar o destaque dado à pesquisa, devido à existência de grupos de estudos de metodologias para a pesquisa e da maneira como é realizado o trabalho de conclusão do curso. (UFSCAR, 2013k).

O bacharel em Ciências Sociais formado na UFSCar é apto a ingressar em programas de pós-graduação em especialização, mestrado ou doutorado, além de estar habilitado para o mercado de trabalho como consultor, assessor ou pesquisador (UFSCAR, 2013k). O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da instituição possui conceito 5 de avaliação pela Capes.

3.4.10 O curso de Pedagogia

A ênfase dada no Currículo de Formação dos Pedagogos da UFSCar é feita nas relações entre a realidade dos contextos de trabalho educativo e as disciplinas, ou seja, trabalha-se a teoria e a prática (UFSCAR, 2008).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos tem como propósito formar o profissional apto a atuar como docente nas séries iniciais do ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos; na Gestão Educacional como coordenadores pedagógicos, administradores, supervisores do Trabalho Educativo e orientadores educacionais, empenhando-se na competência sociocultural da Educação. Em especial, o pedagogo deve saber articular ensino e pesquisa a fim de produzir conhecimento em prol da ação pedagógica (UFSCAR, 2008). O Programa de Pós-Graduação em Educação tem conceito 5 de avaliação pela Capes.

3.4.11 O curso de Educação Especial

O curso de Educação Especial da UFSCar possui uma proposta *diferenciada* que assegura a atuação do estudante desde o início do curso nos projetos de pesquisa e intervenções educacionais vinculados ao Departamento de Educação Especial da UFSCar, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizado do estudante. (UFSCAR, 2013l).

O profissional formado em Educação Especial é habilitado a atender pessoas com necessidades especiais, tais como: deficiências sensoriais (surdez e cegueira) deficiência física e mental, além de altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento (UFSCAR, 2013l). O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar tem conceito 6 de avaliação pela Capes.

3.4.12 O curso de Filosofia

O curso de Filosofia da UFSCar foi criado em 2007 e já existia o Programa de Pós-Graduação em Filosofia. O curso oferece habilitações como modalidades de formação: bacharelado e licenciatura. É interessante ressaltar que ambas as habilitações proporcionam aos alunos a mesma formação elementar, no que se refere ao conteúdo e à qualidade, ainda que as modalidades se distingam pelas finalidades de cada uma. (UFSCAR, 2013i).

A graduação em Filosofia forma o discente prioritariamente para a pesquisa acadêmica, docência em nível superior e, casualmente, para a reflexão transdisciplinar, visto que seus egressos possuem formação para contribuir nas diversas áreas, estabelecendo debates

interdisciplinares (UFSCAR, 2013i). O conceito de avaliação da Capes do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFSCar é 5.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Consideramos nesta pesquisa que os conteúdos das representações constituem elementos, cujo repertório simbólico e suas respectivas fontes não podem ser descontextualizados dos processos de construção discursiva dos atores sociais (BARDIN, 1977). Nesse sentido, assinalamos que a participação dos sujeitos da pesquisa foi voluntária e dividida em duas etapas de coleta de dados: preenchimento de um questionário e concessão de entrevista individual.

Utilizamos inicialmente, como procedimento de coleta de dados, a aplicação de um questionário (Apêndice D) aos 120 estudantes que participaram dessa primeira etapa da pesquisa. O questionário foi composto por questões referentes aos *dados pessoais*, tais como nacionalidade, sexo, idade e estado civil; *dados socioeconômicos*, indagando o nível de escolaridade dos pais, a renda familiar e a renda do participante; *trajetória de escolarização*, a escola frequentada nos ensinos fundamental e médio (se particular ou pública), modalidade de ensino médio cursado, se usufruiu de Ações afirmativas para ingressar ao ensino superior, se integrou algum grupo informal de estudantes na universidade (Bateria, Esportes, Religiosos), ou Diretório Acadêmico (DCE, CA, Atlética), se participou de Iniciação Científica, de Projeto de Extensão e de Eventos Científicos. Perguntamos, ainda, sobre a *produtividade acadêmica*, se o aluno teve alguma publicação, o tempo médio gasto para a construção de cada trabalho científico, se o participante considera que poderia ter mais publicações, como avalia sua produção acadêmica e, por fim, se participou de estágios curriculares e/ou extracurriculares.

As questões foram analisadas recorrendo-se a procedimentos de análise quantitativos e qualitativos, buscando as regularidades e divergências nas opiniões da amostra e, assim, a categorização dos resultados obtidos. Entendemos que as análises dos dados quantitativos identificam os elementos constituidores do objeto de estudo compondo a estrutura e a evolução das relações entre os dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os resultados dessa análise foram organizados em tabelas e são apresentados na seção 4 agrupados nas categorias: Dados pessoais, Dados socioeconômicos, Trajetória de escolarização e Produtividade acadêmica.

A partir da aplicação do questionário aos 120 estudantes de graduação das Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de São Carlos (*Campus* São Carlos), procedemos a uma segunda etapa da coleta, buscando aprofundar os dados iniciais obtidos com o questionário. Pensamos inicialmente em realizar três grupos focais (um para cada Centro de Ciências do *Campus* de São Carlos) com oito integrantes que tivessem respondido ao questionário na etapa anterior, totalizando 20% da amostra inicial.

Na tentativa de realizar o Grupo Focal, entramos em contato com os estudantes que, entretanto, não puderam participar. Foram enviados três e-mails para, aproximadamente, 50 estudantes que responderam ao questionário. Desses, dois responderam que não se encontravam na universidade pesquisada, seis não puderam participar por falta de tempo e os demais não responderam aos e-mails. Assim, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas individuais com, pelo menos, um estudante de cada curso de graduação selecionado, totalizando 10% da amostra inicial.

Nesta segunda etapa da coleta de dados realizamos, portanto, 12 entrevistas semiestruturadas individuais com os estudantes da Universidade Federal de São Carlos que responderam previamente ao Questionário. Para tanto, via e-mail, contatamos 80 estudantes, aproximadamente, sendo que a maioria não respondeu aos e-mails (encaminhados três vezes), alguns estudantes se dispuseram a participar, mas não tiveram disponibilidade para tal, ainda que não houvesse incompatibilidade de horários com a pesquisadora e outros afirmaram que não tinham tempo ou interesse em participar. Assim, dos oitenta estudantes contatados, conseguimos a colaboração de 12 que nos concederam as entrevistas.

No Centro relacionado à área de Humanas as entrevistas foram realizadas com uma estudante do Curso de Pedagogia, um estudante do Curso de Ciências Sociais, um estudante do Curso de Filosofia e duas estudantes do Curso de Educação Especial; no Centro relacionado à área de Exatas as entrevistas foram feitas com um estudante do Curso de Engenharia de Materiais, uma estudante do Curso de Engenharia Química, um estudante do Curso de Matemática e outra estudante que cursava Física e migrou para o Curso de Matemática; e no Centro relacionado às áreas Biológicas realizamos as entrevistas com dois estudantes do Curso de Fisioterapia e uma estudante do Curso de Biotecnologia. Não foi possível realizar uma entrevista com um estudante de cada curso, pois os estudantes do Curso de Ciências Biológicas não deram retorno e no Curso de Medicina, os estudantes que

responderam, estavam fora da cidade e ocupados com os estágios. Totalizamos 10% da amostra inicial, mas não contemplamos todos os cursos propostos a serem pesquisados.

O Roteiro da entrevista (Apêndice E) foi composto por questões que discorreram sobre a família e sua influência na vida escolar do estudante; as relações que os estudantes estabelecem com outros estudantes, professores e universidade; se existe competição entre os alunos e como a mesma acontece. Os estudantes foram questionados ainda sobre a trajetória acadêmica, especificamente, o ingresso na universidade, seus condicionantes e as primeiras disciplinas; as atividades acadêmicas já realizadas na universidade; a atividade (ou agente) mais significativa para a formação; se existe alguma atividade acadêmica que ainda pretende realizar; a importância da bolsa para o estudante e se ter, ou não, a bolsa influencia na maneira como a atividade é desenvolvida na universidade. No que se refere à produtividade acadêmica, os estudantes foram interpelados sobre o que consideram ter produzido na universidade e qual a implicação de tal produção para a sua formação, além das dificuldades e do tempo despendido na produção; como classificam o grau de dificuldade para as publicações em sua respectiva área de conhecimento e, finalmente, se o estudante considera o processo de produtividade acadêmica no contexto universitário correto/coerente. No final da entrevista o estudante pôde acrescentar alguma informação e crítica à pesquisa. As entrevistas foram realizadas em salas de aula previamente agendadas ou na sala da orientadora, com duração média de trinta e cinco minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, e, posteriormente, categorizadas e organizadas, como descrito a seguir.

Para a organização da análise dos dados obtidos nas entrevistas estabelecemos dois eixos temáticos que contemplam cinco categorias subdivididas em 24 subcategorias de análise. O Quadro 1 apresentado a seguir permite visualizá-las.

Quadro 1 – Categorização dos dados das entrevistas

Eixos	Categorias	Subcategorias
Socialização	Trajetórias de Escolarização	Escolarização
		Influência Familiar
		Falta de Incentivo Familiar
		Ingresso na Universidade
		Adaptação
	Relações estabelecidas pelo estudante	Relação Estudante-Estudante
		Relação Estudante-Professor
Relação Estudante-Universidade		
Disposições e expectativas para a vida acadêmica	Formação Acadêmica	Atividades acadêmicas
		Atividades não acadêmicas
		Importância da Bolsa
	A pesquisa na graduação	Opção de realização de projeto com bolsa
		Opção de realização de projeto sem bolsa
		Contribuição da Pesquisa
		Estranhamento à Pesquisa
		Relevância da Pesquisa
		Produtividade Acadêmica do estudante
	Produtividade Acadêmica	Processo de Produção Acadêmica
		Impacto na Formação
		Publicações
		Dilemas da Produtividade

Fonte: Entrevistas realizadas com estudantes universitários, 2013.

O primeiro eixo de análise aborda a *socialização* dos estudantes universitários, constituído por duas categorias, uma sobre as suas *trajetórias de escolarização*, no que se refere à escolarização, influência familiar, falta de incentivo familiar, ingresso na

universidade e adaptação; e outra referente às *relações estabelecidas pelo estudante universitário*, constituída por três subcategorias: relação estudante-estudante, relação estudante-professor e relação estudante-universidade.

O segundo eixo de análise discorre sobre as *disposições e expectativas para a vida acadêmica*, compreendendo a categoria *a pesquisa na graduação* discriminada nas subcategorias: contribuição da pesquisa, relevância da pesquisa e estranhamento à pesquisa. Analisamos ainda questões sobre a *formação acadêmica* do estudante, agrupando os elementos de análise nas subcategorias: atividades acadêmicas, atividades não acadêmicas, importância da bolsa de pesquisa, opção de realização de projeto com bolsa e sem bolsa; além da categoria *produtividade acadêmica* dos estudantes universitários, reunindo elementos que constituíram as subcategorias: produtividade acadêmica, processo de produção acadêmica, impacto na formação, publicações e dilemas da produtividade.

Assim, os dados fornecidos pelos estudantes foram analisados a partir das categorias e subcategorias descritas. Na apresentação dos dados atribuímos nomes fictícios aos estudantes entrevistados¹⁰, a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Os procedimentos de análise dos dados obtidos são orientados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977), recorrendo-se ao processo de categorização desses conteúdos semânticos em duas etapas: o inventário, que consiste no isolamento de seus elementos e a classificação, objetivando impor-lhes uma organização.

A análise de conteúdo permitiu a discussão dos argumentos apresentados pelos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas. Assim, acredita-se que os dados obtidos no *corpus* de entrevistas semiestruturadas oferecem grande potencial interpretativo-crítico ao objeto de estudo, uma vez que se propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado pelos estudantes.

Na abordagem qualitativa e empírica faz-se necessário, ainda, a utilização da “técnica de triangulação” a fim de contemplar maior magnitude na descrição, explicação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa. A triangulação dos dados é uma estratégia investigativa que visa validar os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na

¹⁰ Os nomes utilizados representaram uma homenagem às crianças de minha família (primos, afilhados e sobrinhos).

revisão de literatura através da comparação para se obter a possível convergência dos dados (TRIVIÑOS, 2011).

A interpretação dos dados obtidos na pesquisa se dá em aportes teóricos embasados em perspectivas críticas. Identificamos na obra de Bourdieu e Passeron (1975), uma maneira de explanar a educação, vista como uma das principais instituições que mantêm e legitimam os privilégios sociais. O sociólogo Pierre Bourdieu mudou a concepção de que escola seria isenta de qualquer parcialidade, que disseminaria um conhecimento lógico e prático, para selecionar seus alunos, fundamentando-se sempre em critérios racionais. No entanto, entendemos que o autor não retirou da escola sua possibilidade de transformação social.

Para Frigotto (2001) a apreensão da interposição que a prática escolar realiza historicamente no conjunto das práticas sociais resulta na prática da produção material. Nesse sentido, o referido autor afirma que a prática educativa vigente não visa à produção de um *saber específico*, mas no *saber geral* que proporciona condições técnicas e sociais que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade capitalista. Por outra parte, o aluno não atribui legitimidade à *educação mínima* que lhe é oferecida, pois além de não lhe alterar o conhecimento, negam a experiência já adquirida por ele. A educação revela-se, destarte, resultado de uma disputa social, movimentando-se contraditoriamente em seu interior (FRIGOTTO, 2001).

A discussão e interpretação dos dados deste trabalho são, portanto, embasadas em perspectivas críticas que problematizam a concepção do *homo economicus* enquanto produto do sistema social capitalista. “Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto o conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo” (FRIGOTTO, 2001, p. 58).

Novas exigências foram criadas para a instituição educativa a partir do ajuste atual de mudanças no contexto do capitalismo flexível. Em particular, a universidade pautada na dimensão mercadológica, por meio de noções de competitividade, flexibilidade e excelência (SIGUISSARD; SILVA JR, 1997, 2009; CHAÚÍ, 2001), traz como consequência a precarização do ensino e a intensificação das atividades nesse contexto. (SILVA; SILVA JR, 2011).

Entendemos, portanto, que tal processo de análise e interpretação dos dados permita a apreensão, nesta pesquisa, do papel que o sujeito (discente) ocupa na lógica social na qual está inserido, visto que as transformações ocorridas no interior da universidade e nos padrões societários em geral resultaram na produção de uma complexa gama de análises explicativas, até mesmo, opostas.

Diante das reflexões críticas elaboradas neste trabalho, no que tange às disputas de interesses antagônicos com os interesses do capital, problematiza-se o desenvolvimento da formação acadêmica do discente imerso na lógica da produtividade no contexto universitário orientada para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir, na seção 4 desta dissertação.

4 CARACTERIZAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE ACADÊMICA DOS ESTUDANTES

Nesta seção apresentamos os dados empíricos da pesquisa, obtidos por meio da aplicação de questionários aos estudantes da Universidade Federal de São Carlos e entrevistas semiestruturadas. Organizamos a seção a partir das informações dos dois instrumentos de coleta. Inicialmente apresentamos os dados mais amplos (estatísticos) encontrados nos questionários que nos oferecem uma visão geral sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, bem como os primeiros indícios do processo de socialização e impactos da produtividade acadêmica, por eles vivenciados. A partir de tais dados nos debruçamos sobre os resultados das entrevistas, aprofundando a análise qualitativa sobre o processo de socialização e a produtividade acadêmica dos estudantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme indicado na seção 3 este instrumento de coleta de dados foi aplicado aos estudantes do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Especificamente, participaram da coleta de dados os estudantes dos cursos de Biotecnologia, Fisioterapia, Ciências Biológicas e Medicina (CCBS); Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Física e Matemática (CCTS); Pedagogia, Educação Especial, Filosofia e Ciências Sociais (CECH), perfazendo 10 estudantes de cada curso, constituindo a amostra total de 120 estudantes investigados. Ressaltamos que a participação dos estudantes foi voluntária e que não ocorreram intervenções da pesquisadora no preenchimento do questionário. Desta maneira, há questões que alguns estudantes optaram por deixar em branco. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos a seguir.

4.1.1 Dados pessoais

O perfil dos estudantes que participaram da pesquisa apresenta a média das idades compreendida em 23,08 anos. Este dado é confirmado pela investigação de Cardoso e

Sampaio (1994) na qual, considerando os mesmos períodos letivos da presente investigação, obtiveram a média das idades dos estudantes universitários de 23,6 anos. Na Tabela 1, encontra-se representada a média das idades dos estudantes participantes da pesquisa discriminados por curso de graduação.

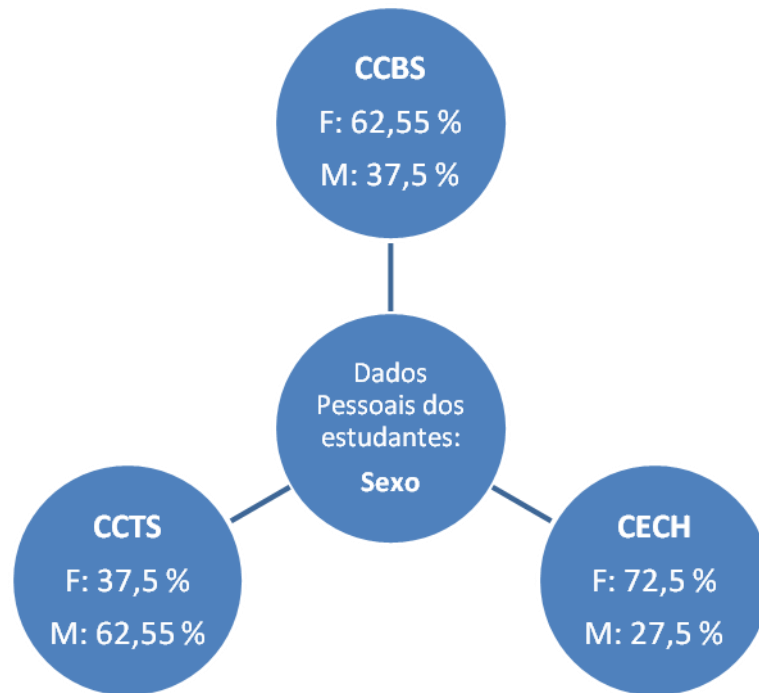
Tabela 1 – Média das Idades dos Estudantes Universitários

Cursos	Média de Idades dos Estudantes
Fisioterapia	23,2
Biotecnologia	21,7
Medicina	24,3
Ciências Biológicas	21,8
Pedagogia	24,5
Ciências Sociais	23,5
Filosofia	24,8
Educação Especial	22,8
Matemática	22,2
Física	23,0
Engenharia Química	23,1
Engenharia de Materiais	22,1
Total de participantes: 120 (10 estudantes em cada curso de graduação)	

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes universitários, 2012.

Quanto aos dados relativos ao sexo, 57,5% dos estudantes se declaram do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. Para melhor visualizar esses dados, a Figura 1 representa o sexo dos estudantes em todos os Centros de Ciências. Os dados são validados pela pesquisa realizada por Guedes (2008) que revela um aumento expressivo de mulheres cursando o ensino superior, superando a presença masculina neste nível de ensino. Ao se considerar os dados divididos por Centro de Ciências percebe-se que a maior presença feminina no ensino superior está localizada no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), bem como no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) em que também há predominância feminina. Já a área Tecnológica (CCTS) continua predominantemente masculina.

Figura 1 – Distribuição dos estudantes por Centro de Ciências segundo o sexo



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Os dados obtidos nos questionários revelaram ainda que os estudantes, em sua maioria, são solteiros, sendo que um estudante (2,5%) afirmou ser casado e um (2,5%) declarou seu estado civil como outro. Em relação à nacionalidade, verificou-se que apenas um estudante se declarou japonês, sendo os demais brasileiros.

Os questionários aplicados nesta pesquisa indicaram o perfil dos estudantes da Universidade Federal de São Carlos apontando uma caracterização geral dos estudantes universitários. Especificamente, pode-se inferir que 23,34 anos é a idade média dos estudantes universitários e que o aumento de mulheres universitárias é significativo, ainda que nas áreas consideradas “duras” a presença masculina seja predominante.

4.1.2 Dados socioeconômicos

A perspectiva do futuro escolar do estudante é construída socialmente submetida às condições materiais e sociais de existência (BOURDIEU; PASSERON, 1975). As predisposições de incorporação do habitus tem como referência a herança dos capitais cultural e social. Assim, a escolarização dos pais, como detentores da herança cultural e social transmitida aos filhos (estudantes pesquisados), influencia na aspiração dos níveis de ensino auferidos pelos filhos.

Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre a escolaridade dos pais e mães. A escolaridade dos pais está representada em tabelas divididas pelo Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), pelo Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e pelo Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS).

Tabela 2 – Escolaridade dos Pais - CCBS

Escolaridade	Pais	Mães
Analfabeto	0	0
Fundamental Completo	8,10 %	2,6 %
Fundamental Incompleto	16,21 %	7,89 %
Médio Completo	16,21 %	31,57 %
Médio Incompleto	5,40 %	0
Superior Completo	40,54 %	34,21 %
Superior Incompleto	5,40 %	18,42 %
Pós-Graduação	8,10 %	5,26 %
Total de participantes	37 (92,5%)	38 (95 %)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Observa-se na Tabela 2 que os estudantes do CCBS não têm pais analfabetos e que esse Centro possui o maior número de pais com ensino superior completo (40,54%). Da mesma maneira, a Tabela 2 indica que os estudantes do CCBS não possuem mães analfabetas, 34,21% das mães dos estudantes investigados possuem ensino superior e 18,42% iniciaram um curso superior, mas não o concluíram.

Tabela 3 – Escolaridade dos Pais - CECH

Escolaridade	Pais	Mães
Analfabeto	2,56 %	2,5 %
Fundamental Completo	12,82 %	7,50 %
Fundamental Incompleto	20,51 %	22,5 %
Médio Completo	28,20 %	32,5 %
Médio Incompleto	5,12 %	2,5 %
Superior Completo	25,64	20 %
Superior Incompleto	5,12 %	7,5 %
Pós-Graduação	0	5 %
Total de participantes:	39 (97,5%)	40 (100 %)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Já os universitários participantes da pesquisa pertencentes ao CECH não possuem nenhum pai com o título de Pós-Graduação e um estudante (2,56%) declarou que o pai é analfabeto, como apresentado na Tabela 3. Sobre a escolaridade das mães dos estudantes investigados do CECH, evidenciado na Tabela 3, um estudante investigado afirmou que a mãe é analfabeta e outro estudante afirmou que a mãe possui ensino médio incompleto, ao passo que 32,5% das mães dos universitários investigados possuem ensino médio completo.

Tabela 4 – Escolaridade dos Pais - CCTS

Escolaridade	Pais	Mães
Analfabeto	0	0
Fundamental Completo	0	2,6 %
Fundamental Incompleto	11,11 %	2,6 %
Médio Completo	19,44 %	34,21 %
Médio Incompleto	2,77 %	0
Superior Completo	44,44 %	44,73 %
Superior Incompleto	11,11 %	10,52 %
Pós-Graduação	11,11 %	5,26 %
Total de participantes:	36 (90%)	38 (95 %)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

A escolaridade dos pais dos estudantes do CCTS é apresentada na Tabela 4, de maneira que não há pais analfabetos e com ensino fundamental completo. Observa-se também que 44,44% dos pais possuem curso superior completo. Os dados da Tabela 4 permitem verificar também que 44,73% das mães dos estudantes pesquisados do CCTS possuem curso superior completo e que não há indicação de mães analfabetas e com ensino médio incompleto.

Considerando-se os dados gerais referentes aos 120 estudantes (100%) que responderam ao questionário foi possível constatar, em relação à escolaridade dos pais que: 5,8% dos pais possuem Pós-Graduação, 40,7% possuem Ensino Superior Incompleto/Completo, 24,1% possuem Ensino Médio Incompleto/Completo, 21,6% possuem Ensino Fundamental Incompleto/Completo e 0,83% é Analfabeto. Especificamente, observa-se que só há pais analfabetos no Centro de Educação e Ciências Humanas e essa unidade acadêmica possui o menor número de pais com ensino superior completo.

Em relação à escolaridade das mães, dos 116 estudantes (96,6%) que responderam à questão, constatou-se que 6,8% das mães possuem Pós-Graduação, 43% possuem Ensino Superior Incompleto/Completo, 33,5% possuem Ensino Médio Incompleto/Completo, 15,5% possuem Ensino Fundamental Incompleto/Completo e 0,86% declarou que a mãe é Analfabeto.

Os pais detentores de diplomas universitários, segundo Dubar (2005), têm maiores perspectivas de que os filhos obtenham diplomas de ensino superior, considerando o elevado volume de capital cultural dos pais graduados, investidos nos filhos. Os dados desta pesquisa indicam que 46,5% dos pais e 49,8% das mães dos estudantes investigados são detentores de altos níveis de escolarização (ensino superior e pós-graduação), incidindo, como capital cultural, na perspectiva escolar dos estudantes para o ensino superior.

Questionados sobre a renda familiar, observou-se que no CCBS 2,56% das famílias dos estudantes possuem renda familiar de até dois salários mínimos e que há maior número de famílias (35,89%) do CCBS com renda familiar entre três e cinco salários mínimos, conforme se evidencia na Tabela 5.

Tabela 5 – Renda Familiar dos Estudantes Pesquisados

Renda Familiar (em Salários Mínimos)	CCBS	CECH	CCTS
Até 2	2,56 %	17,94 %	2,77 %
3 a 5	35,89 %	43,54 %	13,88 %
6 a 9	25,64 %	30,76 %	38,88 %
10 a 15	25,64 %	5,12 %	25,00 %
Acima de 15	10,25 %	2,56 %	19,44 %
Total de participantes:	39 (97,5 %)	39 (97,5 %)	36 (90 %)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Os dados da Tabela 5 evidenciam também que as menores rendas familiares dos estudantes se concentram no grupo de alunos do Centro de Ciências relacionado à área de Humanas, pois 17,9% dos estudantes desta unidade acadêmica revelaram possuir renda familiar de até dois salários mínimos¹¹ e 43,5% afirmaram que a renda familiar se concentra entre três e cinco salários mínimos. Os dados da Tabela 5 demonstram, ainda, que os estudantes do CCTS possuem a maior porcentagem (19,44%) de renda familiar acima de 15 salários mínimos.

Observa-se nos dados gerais obtidos nesta pesquisa que 28,9% dos estudantes da UFSCar possuem rendas familiares mensais acima de 10 salários mínimos e 31,5% dos estudantes possuem rendas familiares mensais entre seis e nove salários mínimos, ao passo que 39,4% dos estudantes possuem rendas familiares mensais de até cinco salários mínimos.

A renda própria dos estudantes participantes da pesquisa está discriminada na Tabela 6, discriminadas pelos Centros de Ciências da instituição pesquisada. Os estudantes que declararam, em maior número, não possuírem renda própria estão no Centro de Ciências relacionado à área Biológica, contando-se 58,97% dos estudantes no universo de 39 participantes (97,5%) nesta Unidade Acadêmica, conforme se observa na Tabela 6.

Tabela 6 - Renda Própria dos Estudantes Pesquisados - CCBS

Renda do Estudante	CCBS	CECH	CCTS
Não	58,97 %	37,5 %	47,5 %
Sim, sem vínculo empregatício	41,02 %	37,5 %	45,0 %
Sim, com vínculo empregatício	0	20 %	7,5 %
Outro	0	5 %	0
Total de participantes:	39 (97,5 %)	40 (100%)	40 (100%)

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Referindo-se aos estudantes que possuem renda própria com vínculo empregatício, destaca-se o Centro de Ciências relacionado à área de Humanas com 20% dos participantes declarados no universo de 40 estudantes (100%) que responderam à questão (Tabela 6). Os estudantes de famílias de baixa renda necessitam subsidiar os estudos e, em poucos casos, como constatou Zago (2006), é possível obter ajuda familiar para tal.

¹¹ Em 2012, o valor do salário mínimo era R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais).

Os Centros de Ciências relacionados às áreas Humanas, Exatas e Biológicas se equiparam no que se referem à renda própria sem vínculo empregatício, com pequena vantagem para os estudantes do CCTS (45,0%), conforme se verifica na Tabela 6. Tal renda sem vínculo empregatício corresponde a atividades acadêmicas, tais como as bolsas de iniciação à docência, pesquisa, extensão ou estágios. Assim, o vínculo a esses projetos que disponibilizam bolsas podem ser analisados como constituidores da formação do estudante, como também fonte de auxílio/manutenção de renda.

As famílias cujos estratos sociais são desfavorecidos se esforçam para investirem mais no ensino do que as famílias de estratos sociais elevados, segundo a pesquisa realizada por Cabrito (2004), além de que os custos mensais efetuadas pelos estudantes diminuem se comparado às classes alta e baixa.

Essa análise pode ser elucidada se comparada à renda familiar dos estudantes do Centro de Ciências relacionado à área de Humanas junto ao número de estudantes desta unidade acadêmica que trabalham com vínculo empregatício. Há 61,53% dos estudantes com rendas familiares mensais de até cinco salários mínimos (Tabela 5) e 20% dos estudantes com vínculo empregatício (Tabela 6). Se compararmos aos estudantes do Centro de Ciências relacionado à área Biológica, 37,5% dos estudantes possuem rendas familiares mensais de até cinco salários mínimos (Tabela 5) e nenhum estudante possui vínculo empregatício (Tabela 6). Referindo-se aos estudantes do Centro de Ciências relacionado à área de Exatas, tem-se que 16,6% estudantes possuem rendas familiares mensais de até cinco salários mínimos (Tabela 5) e 7,5% estudantes possuem vínculo empregatício (Tabela 6).

A pesquisa realizada por Cabrito (2004) também indicou que grande parte dos estudantes universitários de instituições públicas pertence às classes mais favorecidas da sociedade (46,6%). Se somada as rendas dos estudantes apresentadas anteriormente, tem-se que 60,51% dos estudantes da UFSCar possuem rendas familiares acima de seis salários mínimos. Assim, pode-se considerar que os estudantes das classes mais favorecidas economicamente na sociedade estão mais presentes na instituição pesquisada.

4.1.3 Trajetória de escolarização

Com relação à sua trajetória escolar os estudantes foram questionados sobre o tipo de instituição frequentada, em maior parte, nos ensinos fundamental e médio. Ressalta-se que há uma linearidade nos números obtidos na pesquisa, ou seja, as variações são perceptíveis, mas não destoam entre si. No ensino fundamental, 50% dos estudantes cursaram, em maior parte, o ensino público e os outros 50% o ensino privado. Já no ensino médio, 41,6% frequentaram o ensino público e 58,3% dos participantes frequentaram escolas privadas, conforme se observa na Figura 2, apresentado a seguir.

Tabela 7 – Níveis de Ensino Frequentados pelos Estudantes Universitários Investigados

Ensino Fundamental (Por Centro de Ciências)		Ensino Médio (Por Centro de Ciências)	
Ensino Fundamental – CCBS		Ensino Médio - CCBS	
Público	40 %	Público	30 %
Privado	60 %	Privado	70%
Ensino Fundamental – CECH		Ensino Médio - CECH	
Público	72,5 %	Público	65 %
Privado	27,5 %	Privado	35 %
Ensino Fundamental – CCTS		Ensino Médio - CCTS	
Público	37,5 %	Público	30 %
Privado	62,5 %	Privado	70 %
Total de participantes: 120 (100 %)		Total de participantes: 120 (100 %)	
Ensino Fundamental – Total		Ensino Médio - Total	
Público	50 %	Público	41,66 %
Privado	50 %	Privado	58,33 %
Total de participantes: 120 (100 %)		Total de participantes: 120 (100%)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Referindo-se à modalidade de ensino cursada pelos estudantes pesquisados, 94,16% dos estudantes declararam ter frequentado o curso propedêutico, 5% dos estudantes o curso técnico e 0,83 % abstiveram-se em responder à questão.

No que se refere às Ações Afirmativas para o ingresso ao ensino superior, 23,33% dos estudantes usufruíram de algum tipo de Ação Afirmativa, ao passo que 76,66% dos participantes afirmaram não terem usufruído deste benefício. Na Tabela 8 estão apresentados os dados sobre os alunos que usufruíram de Ações Afirmativas discriminadas pelos Centros de Ciências.

Tabela 8 - Estudantes Favorecidos pela Ação Afirmativa

Ação Afirmativa	CCBS	CECH	CCTS
Sim	7,5 %	52,5 %	10 %
Não	92,5 %	47,5 %	90 %
Total de participantes: 40 (100 %)			

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Como se pode observar, o maior número de alunos que se utilizou de Ações Afirmativas se concentra no CECH. Para Moehlecke (2004), os estudantes que utilizam de Ações Afirmativas detêm características como persistência e perseverança perante as profecias que se auto-cumprem deparadas em suas trajetórias de vida. Essas características, segundo a autora, são fundamentais para os que pretendem concluir o ensino superior, o que se ratifica com a diminuição da taxa de evasão nas instituições de ensino superior pesquisadas pela referida autora. Para tanto, a autora considera que as Políticas de Ações Afirmativas não são apenas necessárias para suprimir as desigualdades de oportunidades de acesso, mas também viáveis, já que se alcançam resultados positivos pelas instituições de ensino superior que utilizam programas de ação afirmativa.

Os dados apresentados mostram a maior renda familiar concentrada no grupo de estudantes pertencentes ao Centro de Ciências relacionado à área de Exatas e a amostra que mais usufruiu de Ações Afirmativas no ingresso ao ensino superior e que possui menor renda familiar pertence ao Centro de Ciências relacionado à área de Humanas.

Os estudantes foram questionados sobre a participação em grupos formais e informais pertencentes à universidade pesquisada, a fim de se conhecer as sobreposições do habitus e produção do capital cultural construído na universidade. Os estudantes que afirmaram não terem participado de grupos informais, como os grupos religiosos, esportivos, musicais, entre outros, representam 65,8% dos 120 que responderam à questão. A Tabela 9 representa o número de alunos que participaram desses grupos.

Tabela 9 – Participação dos Estudantes Universitários em Grupos Informais

Grupo Informal	
Sim	34,16 %
Não	65,83 %
Total de participantes: 120 (100 %)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Questionados também sobre a participação em Diretórios Acadêmicos, tais como o Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Centro Acadêmico (CA), entre outros¹², 87,2% (dos 118 pesquisados) não participaram de Diretórios Acadêmicos. A Tabela 10 representa a participação dos estudantes nos referidos grupos.

Tabela 10 – Participação dos Estudantes Universitários em Diretórios Acadêmicos

Diretório Acadêmico	
Sim	12,71 %
Não	87,28 %
Total de Participantes: 118 (98,33 %)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

No espaço institucional de formação, os atores sociais necessitam ser compreendidos como sujeitos sócio-históricos cuja construção e possibilidade de ação são determinadas pelo habitus que se constitui a partir de suas condições materiais de existência. Para Nogueira (2006) “a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada, ou mesmo determinada pelas suas condições materiais de existência” (p.45). O habitus adquirido pelo indivíduo interfere diretamente em suas ações no campo.

O processo de socialização do estudante no contexto universitário atua de maneira similar às instituições sociais, acontecendo

[...] segundo uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, recursos e trajetórias particulares, sobretudo porque a articulação das propostas de socialização de cada uma dessas instituições é atribuição dos sujeitos, variando segundo a origem social [...] segundo as expectativas de reprodução dos grupos, segundo as experiências individuais deles. (SETTON, 2009, p. 306).

Assim, o envolvimento dos alunos nos diversos grupos instituídos na universidade traduz a trajetória do estudante, no que se refere às expectativas trazidas pelo capital cultural construído durante a vida do mesmo. As condições sociais de existência

¹² O Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Centro acadêmico (CA) e o Diretório Acadêmico (DA) são movimentos estudantis vinculados à universidade que têm como objetivo central a organização dos estudantes e de atividades estudantis de militância, buscando por melhorias na vida dos estudantes, além de cursos de formação profissional e política, bem como a organização de festas universitárias e a aproximação do estudante ao mercado de trabalho (Empresa Júnior).

(origem social) produzem as expectativas no estudante. Quando o estudante participa ou não de um determinado grupo há uma trajetória sendo construída e/ou legitimada; “a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos reproduzindo a classe como grupo que partilha o mesmo *habitus*” (DUBAR, 2005, p. 85).

A socialização na universidade é produzida a partir do que o estudante traz consigo e, ao mesmo tempo, é produtora da formação profissional do mesmo. Os dados desta pesquisa revelam o baixo índice de participação em grupos universitários caracterizados como formais e informais. De certa maneira, os estudantes estão abdicando as relações que poderiam ser estabelecidas nesses grupos, tais como as relações de amizade, militância, afeto, desenvolvimento de competências, entre outras. Este fato sinaliza uma possível ampliação do individualismo que está fundamentado na competição no campo universitário numa disputa de posição que este agente ocupa nas hierarquias instituídas.

Nas posições assumidas pelos sujeitos nos espaços sociais, o conceito de campo traz a compreensão de certos espaços de disposições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Esse conceito representa, ainda, o espaço social de dominação e de conflitos, tendo cada um sua autonomia e sendo detentor de suas próprias regras de organização e hierarquia social. Sendo assim, a fim de que um campo tenha êxito, faz-se necessário a existência de elementos de disputa e pessoas aptas na disputa do jogo, detentoras de *habitus* que reconheça e considere as regras inerentes ao jogo, os objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1983b).

Em relação à participação dos estudantes pesquisados em Iniciações Científicas e Projetos de Extensão tem-se, particularmente, que os pesquisados no Curso de Filosofia (CECH) declararam não terem participado de Iniciação Científica e de Projeto de Extensão. E apenas 30% dos estudantes investigados desse curso afirmaram ter participado de Evento Científico.

Os estudantes do Centro de Ciências relacionado à área de Exatas, dentre os 119 estudantes pesquisados (99,16%), foram os que mais participaram de Iniciações Científicas (77,5%), conforme evidencia a Tabela 11.

Tabela 11 – Participação dos estudantes em Iniciação Científica

Iniciação Científica – Por Centro de Ciências	
Iniciação Científica - CCBS	
Sim	62,5 %
Não	37,5 %
Total de participantes: 40	
Iniciação Científica - CECH	
Sim	33,33 %
Não	66,66 %
Total de participantes: 39	
Iniciação Científica - CCTS	
Sim	77,5 %
Não	22,5 %
Total de participantes: 40 (100 %)	
Iniciação Científica (Os três Centros de Ciências)	
Sim	57,98 %
Não	42,01 %
Total de participantes: 119 (99,16%)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional da instituição pesquisada (UFSCAR, 2013m), 937 alunos estiveram envolvidos com Iniciação Científica (IC) em 2012, o que representa 8,60% do universo de estudantes matriculados naquele ano. Ressalta-se que a amostra de participantes envolve todos os alunos da instituição, desde os ingressantes aos que estavam se formando. Na presente pesquisa, 57,9% dos alunos se envolveram com a Iniciação Científica (Tabela 11), entretanto nossa amostra inclui apenas estudantes matriculados nos dois últimos anos letivos, o que aumenta a possibilidade do aluno já ter realizado IC, se comparado ao aluno iniciante.

Os dados da Tabela 12 mostram que o Centro que mais participa de projetos de extensão é o CCBS com a participação de 44,73% dos estudantes. Tal porcentagem de participação é maior que a média geral da UFSCar de 32,45% de estudantes envolvidos com projetos de extensão.

Tabela 12 – Participação dos estudantes em Projeto de Extensão

Projeto de Extensão – Por Centro de Ciências	
Projeto de Extensão - CCBS	
Sim	44,73 %
Não	55,26%
Total de participantes: 38 (95 %)	
Projeto de Extensão - CECH	
Sim	26,31 %
Não	73,68 %
Total de participantes: 38 (95 %)	
Projeto de Extensão – CCTS	
Sim	26,31 %
Não	73,68 %
Total de participantes: 38 (95 %)	
Projeto de Extensão – (Os três Centros de Ciências)	
Sim	32,45 %
Não	67,54 %
Total de participantes: 114 (95 %)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Em relação à participação em Projetos de Extensão, o mesmo Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar referente ao ano de 2012 (UFSCAR, 2013m) afirmou que 430 estudantes participaram desta atividade, o que corresponde a 10,9% dos estudantes matriculados. Em nossa pesquisa, os dados indicam que 32,4% dos estudantes investigados participaram de Projetos de Extensão, no universo de 114 (95%) que responderam à questão.

Com relação à participação dos estudantes em Eventos Científicos a Tabela 13 permite verificar que a maior participação é de estudantes do CCBS (82,5%), índice maior que a média geral da Instituição (62,5%).

Tabela 13 – Participação dos estudantes em Evento Científico

Evento Científico – Por Centro de Ciências		
Evento Científico - CCBS		
Sim		82,5 %
Não		17,5 %
Total de participantes: 40 (100 %)		
Evento Científico - CECH		
Sim		52,5 %
Não		47,5 %
Total de participantes: 40 (100 %)		
Evento Científico - CCTS		
Sim		52,5 %
Não		47,5 %
Total de participantes: 40 (100 %)		
Evento Científico - (Os três Centros de Ciências)		
Sim		62,5 %
Não		37,5 %
Total de participantes: 120 (100 %)		

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Na Tabela 14 a média de Eventos Científicos de que os alunos declararam já terem participado é apresentada por curso.

Tabela 14 – Média e Desvio Padrão de Participação dos Estudantes Universitários em Eventos Científicos

Cursos	Média	Desvio Padrão
Fisioterapia	1,70	1,49
Biociologia	4,20	2,04
Medicina	10,22	6,06
Ciências Biológicas	2,70	2,21
Pedagogia	0,90	1,91
Ciências Sociais	2,10	2,46
Filosofia	0,70	1,15
Educação Especial	5,90	3,08
Matemática	1,80	2,14
Física	2,60	3,40
Engenharia Química	1,10	0,99
Engenharia de Materiais	4,30	2,31

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Observa-se, com base na Tabela 14 que a média de participação em Eventos Científicos dos estudantes pesquisados é de 3,40. A menor média de participação em Eventos Científicos é do Curso de Filosofia, com 0,70. Ao passo que a maior média de participação em eventos é do Curso de Medicina, discriminada a 10,22. Dessa maneira há a necessidade de medir a dispersão dos dados em torno de sua média. Para tanto, o desvio padrão¹³ do índice de participação em eventos científicos demonstra que há maior variabilidade dos valores no curso de Medicina ($\pm 6,06$) e a menor variabilidade nas participações em Eventos Científicos foi discriminado no Curso Engenharia Química ($\pm 0,99$), seguido do Curso de Filosofia ($\pm 1,15$).

Os estudantes foram também interpelados sobre a realização de estágios curriculares e extracurriculares, sendo que 57,2% dos participantes não realizaram estágios curriculares e 72,8% não fizeram estágio extracurricular. Os estágios, sejam eles curriculares ou extracurriculares, permitem que o aluno desenvolva competências gerais fundamentais para a atuação nas diferentes circunstâncias da atividade profissional, o que torna a prática do estágio de suma importância para a formação do estudante (BENITO et al., 2012). A Tabela 15 apresentada a seguir indica o número de alunos que realizaram os estágios, discriminados pelos Centros de Ciências.

Constata-se que o CECH apresenta a maior participação de estudantes em estágios curriculares (51,35%) e o CCBS a maior participação em estágios extracurriculares (42,10%).

¹³ O Desvio Padrão demonstra a variação do conjunto de dados em relação à média, evidenciando a maior ou a menor variabilidade dos resultados obtidos. Assim, quanto maior for a dispersão, menor será a concentração e vice-versa (PEREIRA, 2004).

Tabela 15- Estágios Curriculares e Extracurriculares Realizados pelos Estudantes

Estágio Curricular – CCBS		Estágio Extracurricular - CCBS	
Sim	40 %	Sim	42,10 %
Não	60 %	Não	57,89 %
Total de participantes: 40 (100 %)		Total de Participantes: 38	

Estágio Curricular – CECH		Estágio Extracurricular - CECH	
Sim	51,35 %	Sim	22,22 %
Não	48,64 %	Não	77,77 %
Total de participantes: 37 (92,5 %)		Total de participantes: 90 %	

Estágio Curricular – CCTS		Estágio Extracurricular - CCTS	
Sim	37,5 %	Sim	17,5 %
Não	62,5 %	Não	82,5 %
Total de participantes: 40(100 %)		Total de Participantes: 40 (100 %)	

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Portanto, observa-se nos dados apresentados que a maior renda familiar se concentra no grupo de estudantes pertencentes ao Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia e a amostra que mais usufruiu de Ações Afirmativas no ingresso ao ensino superior e que possui menor renda familiar pertence ao Centro de Educação e Ciências Humanas.

O nível de escolaridade dos pais atua como predisposições de incorporação do habitus nas perspectivas do futuro escolar. Os pais dos estudantes investigados são detentores de altos níveis de escolarização (ensino superior e pós-graduação), o que influencia na escolha dos estudantes em cursar o ensino superior.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos estudantes observa-se maior ênfase atribuída às atividades de pesquisa científica, além de se constatar que os estudantes, em sua maioria, não participaram de grupos formais e informais da universidade.

4.1.4 Produtividade Acadêmica

A produtividade acadêmica dos estudantes universitários investigados foi também interpelada. Especificamente, os alunos foram questionados sobre a publicação de trabalhos científicos e a quantidade de trabalhos que foram publicados, aproximadamente. Dos estudantes pesquisados, 72,5% não possuem trabalhos científicos publicados. A Tabela 16 apresenta o número de estudantes que já tiveram alguma publicação, discriminada por Centro de Ciências.

Tabela 16 – Estudantes Universitários com Trabalho Científico Publicado

Publicação	CCBS	CECH	CCTS
Sim	17,5 %	32,5 %	32,5 %
Não	82,5 %	67,5 %	67,5 %
Total de Participantes: 40 (100 %)			

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Os dados da tabela indicam que a maior parte dos estudantes não teve trabalho científico publicado. No entanto, existe um significativo índice de trabalhos publicados no Centro de Educação e Ciências Humanas (32,5%) e no Centro de Ciências Tecnológicas e para a Sustentabilidade (32,5%).

A Tabela 17 demonstra a média de publicações dos estudantes nos cursos pesquisados, seguida do desvio padrão discriminando a variabilidade nas publicações de trabalhos realizadas. A média de Publicação de Trabalhos Científicos dos estudantes universitários das três unidades acadêmicas pesquisadas é de 0,88 e a variabilidade das Publicações de Trabalhos Científicos é de $\pm 1,14$.

Tabela 17 – Média e Desvio Padrão de Publicação de Trabalhos Científicos dos Estudantes Universitários

Cursos	Média	Desvio Padrão
Fisioterapia	0,20	0,49
Biotecnologia	0,77	1,98
Medicina	0,10	0,31
Ciências Biológicas	0,10	0,31
Pedagogia	0,60	1,57
Ciências Sociais	0,30	0,94
Filosofia	0	0
Educação Especial	4,90	4,12
Matemática	0,80	0,91
Física	2,10	6,29
Engenharia Química	0,20	0,62
Engenharia de Materiais	0,60	0,69

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes universitários, 2012.

Quando os alunos foram questionados se poderiam ter tido mais publicações, 61,44% dos estudantes no universo de 83 participantes que responderam a essa questão (69,1%) afirmaram que poderiam, sim, ter mais publicações. Os motivos pelos quais os alunos afirmaram que poderiam ter publicado mais perpassaram às questões de falta de tempo, falta de estrutura oferecida pela instituição de ensino, falta de interesse do aluno, dificuldade de escrever trabalhos científicos, dificuldade de realizar a pesquisa na área pretendida, mau planejamento, por fim, referiram-se aos dados que ainda serão publicados, uma vez que pesquisas se iniciaram recentemente. Ademais ressaltaram a importância dessa atividade para a formação acadêmica. De maneira diversa às demais respostas, alguns alunos indicaram satisfação com relação a sua situação acadêmica e a não exigência de publicações de trabalhos científicos nas grades curriculares dos cursos de graduação.

Os participantes da pesquisa avaliaram suas produções acadêmicas em positiva, negativa ou em parte. Dos 101 (84,1%) estudantes que responderam a essa questão, 57,4% dos estudantes consideraram suas produções acadêmicas positivas, 10,8% avaliaram de maneira negativa e 31,6% estudantes avaliaram como em parte. Questionados sobre o motivo das avaliações negativas e em parte realizadas, os estudantes disseram que poderiam ter se dedicado mais, faltou incentivo da universidade, falta de aplicação da pesquisa, falta de oportunidade e interesse, falta de opção no curso de graduação, estuda “somente para tirar média nas provas”, má vontade de alguns professores, falta de planejamento das atividades. Já para as avaliações consideradas positivas, os estudantes afirmaram que esta se deu porque se dedicaram de maneira suficiente à universidade, pelo grande aprendizado que obtiveram, pelo

auxílio dos bons professores e tutores que tiveram, pela realização no curso e na área de pesquisa, pela formatura no tempo previsto, pelo bom desempenho acadêmico, pela abertura de oportunidades no exterior e, por fim, pela relevância acadêmica e social proporcionada pela pesquisa.

O levantamento bibliográfico sobre a atividade de Iniciação Científica (IC) no Brasil realizado por Massi e Queiroz (2010) aponta a IC como atividade de formação do universitário, evidenciando que o aluno que faz a IC tem melhor aproveitamento no curso de graduação e é mais valorizado. Em outras palavras, caracterizando algumas particularidades do desenvolvimento da produção acadêmica do aluno, autenticando as avaliações positivas dos alunos questionados neste trabalho, encontra-se a socialização profissional, a nova visão da ciência, desenvolvimento pessoal e melhor desempenho na graduação.

A sociabilidade tem como seu princípio gerador a atividade, pois enxerga nela o próprio processo de produção do homem, como um interminável processo de mudança do ambiente natural e humano e a contínua criação de interposições postas no processo de atividade (FREDERICO, 2009). Entendemos, portanto, a atividade discente como “trabalho, o meio pelo qual, se realiza a autoprodução do homem no interior da alienação” (FREDERICO, 2009, p.172). Apropriamo-nos do conceito de alienação (MARX, 1989) como a inobservância ao resultado das ações no processo de atividade discente, relacionando-se ao produto desse processo com estranhamento. Assim, entendemos que a alienação não se manifesta somente no resultado, mas também no interior do processo de produção da atividade do estudante universitário.

Os dados obtidos pelos questionários nos permite inferir que a atividade discente compreende a frequência às aulas e cumprimento de suas demandas, a participação em eventos científicos, inserção nos programas de iniciação científica e projetos de extensão, envolvimento nos grupos formais e informais da universidade, realização de estágios curriculares e extracurriculares.

Nesse contexto, é possível identificar quais as atividades de maior predominância no decurso discente: 62,5% dos estudantes participaram de eventos científicos, 57,9% dos estudantes participaram de programas de Iniciação Científica, 42,8% fizeram estágios curriculares, 34,1% participaram de grupos informais (maior parte em grupos esportivos), 32,4% dos estudantes se envolveram em Projetos de Extensão, 27,8% fizeram estágios extracurriculares e 12,7% participaram de diretórios acadêmicos.

É claro o maior índice de participação dos estudantes em eventos científicos e em programas de iniciação científica, o que corrobora a concepção de que a universidade tem valorizado a pesquisa em detrimento das outras atividades acadêmicas. A intensificação da atividade de pesquisa na instituição universitária se fundamenta na lógica do setor privado operando como instrumento benfeitor na ação produtiva numa concepção de que esse setor é mais eficiente do que o Estado.

Assim o crescimento científico da universidade admitida numa política pragmática e materialista adequa a educação superior ao mercado (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA, 2001). As regras e as normas desse mercado são impostas sobre a educação com critérios e resoluções que seguem a ordem de eficiência, rentabilidade, produtividade e competitividade, seguindo a racionalidade funcionalista da política neoliberal. A educação é compreendida como um generoso campo de lucros e rendas. Nesse sentido, o Estado reduz os investimentos e os gastos e fortalece seu poder fiscalizador, responsabilizando a universidade pela eficiência e rentabilidade, além de gerar a competitividade (DIAS SOBRINHO, 2001, p.160).

O interesse da universidade se volta, portanto, para a elevação da produtividade. Essa ideologia realiza transformações no ensino, no que se refere ao currículo, às atividades didático-pedagógicas, à profissionalização e submete a pesquisa ao preceito do utilitarismo emergente demandado, sobretudo, pela empresa. A autonomia da universidade é colocada em segundo plano. Isto porque o Estado se alocou absorvendo tecnologias e inovações tecnológicas das próprias universidades públicas com inferência financeira através de recursos oriundos do fundo público estatal, mediante aos programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento que beneficia as empresas de capital nacional e internacional (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

O compromisso da universidade se concentra na relação de indissociabilidade no fazer institucional do ensino, da pesquisa e da extensão, compondo os três pilares que a identificam como fonte geradora de desenvolvimento. Assim, as relações de dominação políticas e econômicas estabelecidas e legitimadas na sociedade refletem, no plano ideológico, as interações de mecanismos da superestrutura da universidade.

O Estado considera fundamental garantir que o ensino superior ministrado seja eficiente para a ótica neoliberal. Para tanto, asseguram que as universidades obtenham a excelência na formação profissional, atendendo à expectativa dos governos e sociedade civil

de que a universidade forme profissionais altamente capacitados e aptos a atuarem no mercado de trabalho de maneira competitiva, eficaz e rápida. Os governos e empresários esperam que a universidade devolva à sociedade pessoas preparadas para acompanhar as necessidades e mudanças do mercado de trabalho e a necessidade da economia de maneira eficiente (CABRITO, 2004).

Concomitantemente, a formação do estudante universitário é construída nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O maior índice de participação se concentra nos eventos científicos e em programas de iniciação científica, o que corrobora a concepção da maior valorização da pesquisa, formando o indivíduo de maneira desigual se considerado o compromisso social de formar integralmente no ensino, na pesquisa e na extensão. Se há maior ênfase em um dos pilares, o tripé se sustenta de maneira desigual, causando um impacto diferenciado na formação do estudante.

A participação dos estudantes nas atividades relacionadas à pesquisa científica pode, ainda, ser analisada, bem como considerou Silva Jr. (2008), como co-produtores das inovações científicas produzidas na universidade. Os alunos geram inovações tecnológicas e, inseridos na universidade enquanto receptores, tornam-se – contraditoriamente – altamente lucrativos para o mercado por gerar inovações técnico-científicas sob baixo custo. Em outras palavras, o aluno se torna mão de obra qualificada e barata para a produção científica.

4.2 SOCIALIZAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E AGENTES-INTERLOCUTORES NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Apresentamos a seguir a análise dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os estudantes. Como indicado na seção 3 – Percurso metodológico - as entrevistas foram realizadas com 12 estudantes matriculados em 10 cursos de graduação. Na análise dos resultados foram estabelecidos dois eixos temáticos para a apresentação dos dados obtidos: o primeiro discute a construção do processo de socialização do estudante universitário; o segundo aborda as disposições e expectativas para a vida acadêmica.

4.2.1 A construção do processo de socialização do estudante universitário

A socialização consiste em um processo constante de “ações, de se fazer, de se desfazer e se refazer a partir das relações sociais” (SETTON, 2009, p. 296), estando e atuando no mundo social. Ao analisar elementos socializadores nas trajetórias escolares procuramos compreender e contextualizar a atividade discente na universidade, tendo como foco esse sujeito social em seu processo educativo.

O processo de socialização caracterizado na formação do estudante universitário ocorre pela incorporação de ações sociais, como disposições, normas e valores, constituindo-o como um ser social e profissional, o que possibilita a mudança social a partir do processo de superação de uma identificação adquirida na socialização primária (SETTON, 2005a). Tal afirmação teórica sobre o processo de socialização do estudante que supera a socialização primária pode ser evidenciada na fala da estudante do Curso de Engenharia Química ao discorrer sobre o motivo da escolha em cursar o Ensino Superior: “Acho que quando você é muito nova acaba tendo por tabela ter que fazer faculdade e foi mais ou menos assim. Mas também não é só isso, eu queria me profissionalizar, eu queria ter uma carreira” (Stefany).

A universidade detém a função social de formar profissionais aptos a atuar e a desenvolver atividades altamente qualificadas no mercado de trabalho (PIMENTA, 2005; OLIVEIRA; CATANI, 2011). Nesse contexto social, o habitus incorporado pela estudante do curso de Engenharia Química valorizava e incentivava sua inserção no ensino superior, pois desde “muito nova”, sem ter certeza do que gostaria de fazer, ingressou na faculdade,

condicionada pelo habitus incorporado e inserindo-se no âmbito da função social da universidade: profissionalizar-se.

Ressalta-se que os habitus dos diversos estudantes universitários não podem ser considerados como antagônicos. Em outras palavras, a trajetória construída pelo estudante na universidade pode se caracterizar em diferentes espaços sociais, participando e abstendo-se de atividades acadêmicas e não acadêmicas, envolvendo-se na dinâmica universitária intensa ou sutilmente, em ritmos distintos. Portanto, tais circunstâncias vivenciadas pelos estudantes universitários não trazem a compreensão de um habitus antagônico, mas de um habitus híbrido, pois são resultados de processos de socialização vivenciados pelo estudante universitário (individualmente), ou seja, produto da incorporação dos capitais cultural, social, simbólico e econômico do estudante, enquanto sujeito social.

Habitus deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos em momentos de tranquilidade identitária ou repensados em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem (SETTON, 2009, p. 304).

A trajetória escolar do estudante passa a constituir uma fonte socializadora em que a internalização das regras sociais aufere motivações às estratégias e às ações que favorecem a criação de disposições para a escolarização. A fala dos estudantes pesquisados nos permite analisar as estratégias utilizadas nesse processo, enquanto agentes ativos, mediados da constituição do habitus escolar.

Eu sempre quis estudar, assim... eu gostava de estudar, mas eu cansava de algumas coisas da escola e falava que quando eu entrasse na faculdade seria melhor, porque estudaria uma coisa que você quer fazer, que você quer estudar, então eu achava que iria gostar mais (Estudante do curso de Fisioterapia, Caroline).

Como já foi discutido nas seções anteriores deste trabalho, o acesso ao capital cultural, transmitido pelos pais, influencia diretamente no desempenho e nos níveis de escolarização alcançados pelos estudantes. O capital cultural beneficia o sucesso escolar dos estudantes socializados (na família) com os mesmos valores escolares. O estudante do Curso de Engenharia de Materiais relatou a influência de seus pais em seu processo de escolarização.

Os meus pais são professores aqui. Os dois meio que puxaram bastante, então teve bastante influência. Acho que na minha cabeça, desde que eu era pequeno, era uma

coisa que eu tinha que fazer e eu nunca contestei a idéia de fazer faculdade. Até pra fazer mestrado depois, pra pós-graduação. Tem bastante pressão pra tudo (Henzo).

Segundo Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), os pais que conhecem a estrutura e o funcionamento do campo da educação superior, um componente específico do capital cultural, formulam estratégias para orientar (influenciar) a trajetória escolar dos filhos. Os pais do referido estudante são professores universitários e, estrategicamente, influenciaram o filho Henzo a cursar a Engenharia de Materiais, um curso bastante valorizado e conceituado no campo acadêmico, e a não interromper os estudos, prosseguindo no mestrado e doutorado.

Segundo estudos realizados por Setton (2005b), quando a família não detém níveis de escolarização elevados, como a graduação e a pós-graduação, os pais influenciam seus filhos ao valorizarem a disciplina, exigindo bom desempenho nas relações sociais e na escola. A família detentora de capital social e cultural considerado elevado ou que reconhece o papel social da escola, valorizando e incentivando o conhecimento escolar, tem importância fundamental para que os filhos obtenham sucesso acadêmico, como corroborado na fala da estudante do Curso de Biotecnologia que afirmou que a mãe não havia conseguido estudar, cursou o ensino fundamental, no entanto

Desde pequena eu escuto minha mãe falando que eu tenho que estudar, tenho que ser alguém na vida e ser independente. Minha mãe falava que eu tinha que ser “uma moça estudada”. Então, ela me proporcionou essa oportunidade e sempre falando que eu tinha que fazer uma faculdade, tinha que fazer uma faculdade. Então eu foco em fazer uma faculdade desde a 5ª série (Nathália).

Há também famílias que não incentivam os filhos a cursarem o Ensino Superior. Neste caso, a valorização do conhecimento acadêmico advém da influência dos grupos de referência¹⁴ para o sujeito (capital social), como relatado pelo estudante do Curso Filosofia:

A minha família não foi muito de valorizar o ensino superior. Pra minha família o correto seria terminar o colegial e procurar um emprego, assim como eles fizeram na vida deles. Sempre tive muita influência dos meus professores, principalmente..., ver que eles estavam dando aula, sempre quis ser professor, que eles se formaram, estudaram. Acho que minha maior influência de querer estudar e fazer tudo bem feito são meus professores (Daniel).

Ao ingressar na universidade, os estudantes passam por um processo de adaptação, momento em que o estudante tem a possibilidade de desenvolver, ou não, um certo habitus universitário que consiste na maneira de estudar, agir e portar-se. O ritmo de estudos

¹⁴ Segundo Bourdieu (1982), os grupos de referência podem influenciar na composição do habitus do indivíduo e na compreensão de vantagens e desvantagens materiais e simbólicas apreendidas nas práticas culturais.

na universidade, na maioria das vezes, é mais extenso e intensivo se comparado ao Ensino Médio, ademais se presume que os estudantes tenham maturidade teórica para a compreensão dos conteúdos ministrados. O processo de adaptação dos estudantes à universidade não ocorre, muitas vezes, de maneira tranquila, tendo em vista as mudanças decorrentes da inserção ao novo ambiente, as questões pessoais e familiares dos estudantes, bem como das exigências que a universidade dispõe como *habitus*. Segundo Cunha e Carrilho (2005) o processo bem sucedido de adaptação à universidade garante o sucesso no desempenho acadêmico no decorrer do curso superior.

Nesse sentido, as análises das entrevistas indicam que os estudantes oriundos de escolas particulares ingressam na universidade com uma rotina de estudos similar ao ritmo de estudos na universidade, assim a adaptação à universidade acontece como um processo em continuidade de sua formação. Nas falas dos estudantes entrevistados da UFSCar observa-se, entre aqueles que estudaram em escolas públicas na educação básica, maior dificuldade de adaptação, como pode ser comparado nas falas dos estudantes dos Cursos de Ciências Sociais e de Matemática, respectivamente:

Foi bem difícil, porque apesar de ser tudo matéria introdutória, pra gente que vem de escola pública tem uma dificuldade enorme. No meu 1º semestre foi só nota ruim. No segundo ano é que a gente começa a recuperar e acompanhar os alunos que vieram de qualquer outra origem. Eu consegui acompanhar depois de um tempo, mas ainda existe uma certa vantagem de quem veio de uma escola melhor (Arthur).

Eu tive um bom Colegial, então eu não tive um grande impacto [ao ingressar na universidade] (Mateus).

Nesse processo de adaptação à universidade na incorporação do *habitus* acadêmico, os estudantes relataram que se abstiveram de atividades de lazer e relativas à vida social para conseguirem se apropriar das demandas da universidade para aquele momento. A estudante do Curso de Engenharia Química apontou:

No primeiro semestre eu tive que abrir mão da “vida social” porque era adaptação, abrir mão de diversão, principalmente a questão de esportes para conseguir dar conta, mas depois as coisas foram caminhando né, não é que foi ficando mais fácil, mas você vai se acostumando mais com a dinâmica (Stefany).

De maneira antagônica, o estudante do Curso de Fisioterapia afirmou ter usufruído de ações afirmativas para ingressar na universidade, no entanto, questiona o que a universidade tem feito para manter o aluno cotista oriundo de outra realidade, realidade esta que se distancia das demandas curriculares instituídas pelo curso. O estudante, de certa maneira, sente-se rotulado por ser cotista, no decorrer de sua fala indica várias vezes que foi

“injustiçado” por professores, apesar de não atribuir o estigma à ação afirmativa e referir-se ao benefício de maneira confidencial.

E é até um questionamento que faço sobre a questão de cotas, dizem que facilita a entrada, sim, facilita, mas não é fácil você se manter aqui, a universidade vai te expulsar se você não seguir as regras e se tiver muitas reprovações. Eu acho que a pessoa entrou aqui, ela começa do zero, não interessa se você é cotista, se estudou no melhor cursinho, você tem que fazer a sua parte. Eu acho injusto a pessoa ser estigmatizada por ser cotista, como se ela não merecesse entrar (Alisson).

As políticas públicas de ações afirmativas consistem em alternativa implementada pelo Estado para diminuir ou minimizar as desigualdades de acesso ao Ensino Superior de estudantes das camadas populares, negros, indígenas e oriundos de escolas públicas (SANTOS et al, 2008). A tentativa do Estado em amenizar as desigualdades sociais, como se viu na fala do estudante entrevistado Alisson, gera outros problemas ao estudante que consegue se inserir na universidade pelo sistema de cotas: o estigma de “estudante cotista”, além de ingressar no Ensino Superior faltando-lhe subsídios para se manter na universidade, o que torna mais difícil o processo de adaptação deste estudante e a continuidade dos estudos. Ressalta-se que a crítica é direcionada ao sistema de cotas; não ao desenvolvimento e desempenho do estudante.

Embasando-se no sociólogo Lahire, Setton (2005a) faz menção ao processo de socialização do sujeito que pode ser identificado de maneira plural. Podemos compreender a pluralidade nas diferentes relações estabelecidas pelo estudante na universidade que são concebidas devido às diversas posições sociais ocupadas pelo mesmo, exprimindo experiências variadas e, até mesmo, conflitantes, caracterizadas pela heterogeneidade de princípios de ação.

A coerência dos esquemas de ação que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos. Desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e às vezes contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, ele está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar (SETTON, 2005a, p. 344).

As relações estabelecidas pelo estudante na universidade, portanto, compreendidas como plurais, podem ser amigáveis ou adversárias; de continuidade ou ruptura, balizando experiências de socialização singulares ou heterogêneas.

Compreendemos as relações estabelecidas na universidade como aquelas que constroem o campo acadêmico. Ao analisarmos as diversas modalidades de relações

estabelecidas pelos estudantes, visamos conhecer suas relações interpessoais e os vínculos que nela estabelecem. Nesse sentido, analisamos as relações que ocorrem entre estudantes-estudantes, estudantes-professores e estudantes-universidade.

Em nossa pesquisa os estudantes relataram que, de maneira geral, têm boa relação com outros estudantes. Entretanto, quando questionados sobre a existência de algumas dificuldades disseram que tiveram problemas em fazer amizades, demonstraram-se introvertidos, em alguns casos, e em outros, por não possuírem o hábito de sair à noite, ir às festas e ingerir bebidas alcoólicas disseram que foram excluídos. Uma estudante do curso de Educação Especial relatou ter convivido com duas pessoas durante todo o período da graduação. Em relação aos trabalhos acadêmicos, a estudante do curso de Matemática relatou dificuldade na realização de atividades realizadas em grupos:

Já tive vários atritos (risos)! Porque eu sou um pouco perfeccionista e aí quando vamos fazer trabalhos em grupo, principalmente, a gente briga bastante. Se é para fazer o trabalho, vamos fazer o trabalho, se não é para fazer bem feito, então não faz. Aí eu chego e falo com a pessoa, tem muita gente que não fala comigo mais porque teve esses atritos. (Myrelle).

Em pesquisas realizadas por Bariani e Pavani (2008), as autoras relataram que existe diferença nas relações dos alunos entre si estabelecidas nas aulas práticas e nas aulas teóricas. Segundo a referida pesquisa, as aulas teóricas são marcadas pelas famosas “panelinhas”, formando-se grupos pré-definidos e fechados entre si. Nas aulas práticas, devido à dinâmica das atividades, a divisão das turmas (são mais turmas com um número reduzido de alunos e grupos diversificados), a ocorrência de “panelinhas” é menor, o que diminui as conversas em aula e promove uma boa interação entre os alunos.

Na dissertação de Rodrigues (2010), a autora infere que a competição entre os estudantes da universidade pública está presente em suas trajetórias desde a educação básica, pautada na lógica da meritocracia em que a competitividade e o individualismo foram naturalizados em seus processos de socialização, atuando como respaldo para o mercado de trabalho.

Em nossa pesquisa os estudantes foram questionados sobre a existência de competitividade entre os alunos. Ratificando a pesquisa de Rodrigues (2010), os estudantes se sentem naturalizados à competição, ainda que se sintam prejudicados pela existência da mesma, já que alguns colegas de cursos foram hostis pela obtenção de projetos com bolsa,

estágios, boas notas e situações do cotidiano universitário. A estudante do curso de Educação Especial fez menção à obtenção de projetos com bolsa:

Nossa, quando surge alguma bolsa é uma briga, todo mundo vai em cima, às vezes nem compreende direito qual o objetivo de ter aquela bolsa, qual objetivo do trabalho, mas estão lá! (Ana Luysa).

Reconhecemos que a competição está presente, de maneira mais ampla, nas relações estabelecidas em nossa sociedade. Especificamente no contexto da universidade pública brasileira, fundamentado na lógica mercantil, há concorrência entre os programas e cursos universitários e professores-pesquisadores para a obtenção de recursos financeiros, o que acarreta a intensa competição e pressão entre os pares. O que se observa é que os estudantes pretendentes à carreira acadêmica são afetados por essa lógica concorrencial, envolvidos pelo prazer e pela paixão à pesquisa (SILVA JR; SGUISSARDI; SILVA, 2010).

A estudante de Biotecnologia, por exemplo, se declarou apaixonada pela pesquisa e, por isso, em cada conquista alcançada em sua pesquisa ficava muito feliz e compartilhava, naturalmente, com os colegas de sala e de laboratório. No entanto, em todas as conquistas compartilhadas a estudante era criticada e o mérito de sua conquista era diminuído por alguns colegas. Assim, ela decidiu não expor suas conquistas aos colegas, transformando-se em uma pessoa introvertida. A mesma estudante relatou ter um excelente desempenho no laboratório e que outra colega sempre a vigiava para delatá-la ao professor-coordenador sobre um eventual erro que ela poderia vir a cometer. Questionada se se sentia prejudicada com essas ocorrências, Nathália afirmou que se sentia decepcionada, mas que não iria “deixar de fazer as coisas por causa dos outros”.

Já o estudante Alisson do Curso de Fisioterapia e a estudante Stefany do Curso de Engenharia Química afirmaram que existia competição no início do curso em relação às notas, mas que no decorrer do curso essa competição foi esvaziada e atualmente há um sentimento de cooperação entre os colegas de turma ou, como ponderou o estudante do Curso de Filosofia, a competição está presente na obtenção da bolsa do Mestrado, “quando eu pergunto a alguém quando irá se formar e é na minha época, eu logo penso, vamos concorrer às bolsas do mestrado!” (Daniel).

Sobre a relação estabelecida entre os estudantes e os professores, tendo como orientação a concepção de que os professores são referência para os alunos, alguns estudantes relataram, de maneira crítica, a existência de professores que lhes ensinam a não serem como

tais, a não conceberem o processo de ensino-aprendizagem como esses professores. Houve relatos sobre a falta de didática de alguns professores que, segundo a estudante do curso de Engenharia Química, são “ótimos pesquisadores, mas péssimos professores” (Stefany). Como também a expressiva fala do estudante de Matemática ao justificar a problemática da evasão em seu curso, além de também considerar que há professores que exigem muito dos alunos e não ponderam a bagagem teórica que possuem:

A relação que eu tive com os professores sempre foi saudável, mas com um e outro professor eu pensava “esse cara poderia melhorar a didática!”, cobrar um pouco menos do que estão cobrando, porque muitos professores cobram um nível muito acima do que a gente tem condição de oferecer. Acredito que o maior problema que existe no meu curso em questão de desistência não são as matérias, mas o jeito que as matérias são conduzidas. (Mateus).

Para Quadros et al (2010) ter o domínio do conteúdo não é o suficiente para ensiná-lo, faz-se necessário saber ensinar. No entanto, os autores consideram que entre os professores universitários, principalmente das áreas ditas “duras”, a discussão sobre como ensinar está distante da preocupação dos docentes.

A pesquisa realizada por Bariani e Pavani (2008), também analisou a relação professor-aluno ao corroborar que os alunos consideraram que a postura e o comprometimento do docente com a didática influenciam no processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário, atuando como fator principal para os alunos se interessarem, participarem das aulas e obterem bom rendimento acadêmico. Contrapondo-se a essa concepção, o estudante do curso de Matemática continuou seu relato ao elucidar: “eu peguei excelentes professores e acabei reprovando e péssimos professores que acabei passando” (Mateus).

Referindo-se ao papel social da universidade, Paula (2009) afirma que a grande responsabilidade da universidade é contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, a fim de que esses universitários, no futuro, possam construir um país mais justo, democrático e desenvolvido.

Em nossa pesquisa os estudantes foram questionados sobre a relação que possuem com a universidade e como essa instituição incentiva a sua formação. A estudante do Curso de Educação Especial declarou “a minha relação com a universidade é vir, ter aula e ir embora. Particpei, assim, de eventos, mas nunca me envolvi com as ações da universidade” (Beatriz). Outros estudantes pesquisados expressaram a relação com a universidade enquanto instituição educativa ao relatarem a relação existente com o departamento e com a

coordenação do curso. Tais relações abarcaram problemáticas institucionais referentes à estrutura física e pedagógica dos respectivos cursos.

Em relação à maneira com que a universidade incentiva a formação do estudante, foram relatados aspectos psicossociais, pedagógicos e estruturais, como relatou o estudante do Curso de Filosofia:

Quando a universidade propicia um ambiente pra você executar a sua formação ela tá dando incentivo. Como por exemplo, agora eu tenho a possibilidade do auxílio psicológico, eu sou bolsista, então ela oferece a possibilidade de eu comer de graça no RU (de graça não, a população que paga). Eu vejo a universidade me apoiar quando ela me dá essas possibilidades: alojamento, poder me alimentar no RU, uma biblioteca boa, de eu ir à biblioteca e encontrar livros, de ter cursos de extensão, intervenções culturais. Na possibilidade dela, ela tenta propiciar um ambiente agradável pro estudante que eu acho que pode ser o melhor incentivo que ela possa dar a ele (Daniel).

Já o estudante do curso de Fisioterapia considerou enfaticamente que a universidade incentiva a formação dos seus estudantes exigindo bom desempenho. Para o estudante Alisson a universidade “cobra no sentido de estar regular, de não reprovar nas matérias e de se formar no tempo certo”. Para Oliveira e Saraiva (2013) a universidade exige dos estudantes um desempenho excepcional aliado às inovações tecnológicas, permeadas por demandas curriculares, ou seja, espera-se que os estudantes tenham coeficientes acadêmicos elevados para que possam desenvolver atividades que geram reconhecimento e prestígio acadêmicos, tais como atividades de pesquisas que geram inovações científicas e tecnológicas.

A relação estudante-universidade também se expressa na relação que o estudante estabelece com financiamentos que a universidade proporciona para a realização de algumas atividades acadêmicas, bem como auxílios para moradia e alimentação. Como já se observa nas falas dos estudantes até aqui expostas, a bolsa possui um importante significado para os sujeitos desta pesquisa. Os estudantes relataram que, com uma média de idades de 23,08 anos, dependerem dos pais, parcial ou totalmente, é algo problemático. A estudante do Curso de Educação Especial disse que era julgada pelo pai por não ter rendimento financeiro e era comparada à irmã que, sendo mais nova, já trabalhava e ajudava a família financeiramente. Para essa estudante conseguir realizar a iniciação científica com bolsa foi um grande alívio.

Há os estudantes que relataram que os pais não têm condições de mantê-los na universidade e usufruem dos auxílios de alimentação e moradia que a universidade oferece,

mas que possuem outras necessidades que vão além da alimentação e da moradia e com a remuneração obtida na realização de alguma atividade acadêmica conseguem suprir tais necessidades. Outros estudantes afirmaram que essa remuneração possibilita certa independência dos pais, o que se torna muito gratificante, tanto para os próprios estudantes, quanto para os pais.

A bolsa se torna, então, um grande estímulo para a realização das atividades acadêmicas, os estudantes reconhecem que as atividades fazem parte da formação universitária, mas também

Acaba incentivando muito a participação, dele [estudante] se envolver mais, se interessar mais, só de saber que você está ganhando pra fazer uma coisa de interesse, está estudando, isso ajuda bastante (Henzo).

A análise do eixo temático sobre a construção do processo de socialização do estudante universitário auferiu importantes reflexões para a compreensão da temática proposta neste trabalho.

O ingresso ao ensino superior é condicionado pelo habitus incorporado pelos estudantes seja de origem familiar ou de grupos de referência, em uma mediação que se constrói constantemente no decorrer de suas trajetórias. A trajetória escolar, expressiva fonte socializadora, atua como agente de internalização dos preceitos sociais e das possibilidades de inserção no ensino superior, expresso no habitus incorporado pelo sujeito, bem como na função social da universidade.

Os processos de adaptação dos estudantes ao ingressarem na universidade são distintos, pois a origem escolar influencia diretamente nesse processo. Constatamos que os estudantes oriundos de escolas particulares tiveram menos dificuldades de adaptação às demandas da universidade e os oriundos de escolas públicas precisaram dedicar-se mais para acompanhar o desempenho dos demais colegas de turma.

As relações estabelecidas pelos estudantes no contexto universitário são permeadas pelo objetivo acadêmico, sendo identificadas de maneira impessoal, constatadas pelo distanciamento entre os próprios estudantes e entre os estudantes e os professores. Considerando que o foco central da sociedade está direcionado à mercantilização, temos a naturalização da competição em todos os âmbitos da sociedade. A competição existente no campo acadêmico acontece como na sociedade, no entanto, a partir da análise dos dados da

pesquisa, para os estudantes aspirantes à pós-graduação a competição incide de maneira mais intensa.

O eixo de análise a ser discutido a seguir permitirá aprofundar a compreensão sobre o nosso objeto de estudo, o impacto da produtividade acadêmica, ao discutir as atividades de pesquisa do estudante universitário e suas implicações para a sua formação acadêmica, profissional e social.

4.2.2 A atividade discente na universidade: impactos da produtividade acadêmica

Partindo do pressuposto da ontologia do ser social, em que o trabalho é reconhecido como categoria fundante do ser, pressupondo o desenvolvimento físico e mental do homem e constituindo o trabalho como princípio educativo (OLIVEIRA, M. A. et al, 2009), entendemos a atividade discente como trabalho, como o próprio processo de produção do estudante, problematizando e contrapondo-se às relações capitalistas contingentes à sua formação.

Com base em tal concepção de atividade do estudante na universidade, apresentamos neste tópico a reflexão sobre os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, organizada a partir de três categorias: formação acadêmica, a pesquisa na graduação e produtividade acadêmica.

A universidade é um espaço privilegiado para se conhecer várias pessoas com culturas diferentes, em que ocorre constantemente trocas de conhecimentos e experiências entre estudantes, professores, técnicos, e outros. Especificamente, os estudantes universitários inseridos neste contexto de aprendizados e trocas, possuem diversas possibilidades de desenvolvimento de atividades que propiciam tais interações. Em nossa pesquisa consideramos tanto as atividades acadêmicas quanto as não acadêmicas.

No que se refere às atividades acadêmicas foi recorrente (e unânime) a participação em disciplinas, estágios curriculares, pesquisas de Iniciação Científica (IC), grupos de pesquisa e eventos científicos. Alguns estudantes relataram a participação em programas de Iniciação à Docência, monitorias e tutorias, estágios extracurriculares, Empresa Júnior, alguns cursos no período de férias escolares, entre outros. A estudante da Biotecnologia quando foi questionada sobre as atividades acadêmicas que teria realizado,

afirmou: “Nossa, eu fiz muita coisa! Como eu quero seguir carreira acadêmica, assim que me decidi, o objetivo foi preencher o Lattes” (Nathália).

Os aprendizados e as trocas de experiências para os estudantes universitários ocorrem também em atividades que não são consideradas acadêmicas. Entendemos por atividades não acadêmicas as relacionadas aos movimentos estudantis (DCE, CA, DA, entre outros) e aos grupos informais (esportivos, teatrais, religiosos, entre outros). Analisadas todas as respostas dos estudantes entrevistados, podemos constatar que os universitários não participaram de muitas atividades desvinculadas à Academia, pois se detiveram a discorrer sobre os estágios voluntários, os eventos científicos e a inserção em um grupo de auxílio a estudantes do Ensino Médio. O estudante do curso de Fisioterapia relatou que participou, por pouco tempo, de um grupo de capoeira e o estudante do curso de Filosofia afirmou ter participado de atividades culturais promovidas pela UFSCar, tais como apresentações musicais e teatrais.

Lembramos que os estudantes universitários que participaram da pesquisa estão matriculados nos dois últimos anos do curso de graduação. O capital cultural incorporado pelos estudantes no decorrer de sua trajetória universitária incide em suas escolhas, o que sugere a propensão em investir nas atividades legitimadas pela universidade (campo dominante), isto é, as atividades mais “rentáveis”. Com base em Bourdieu (1983a), apreendemos que as atividades rentáveis estão diretamente relacionadas ao campo científico que determina (rege) a Ciência. As atividades rentáveis possibilitam ao estudante a obtenção do reconhecimento dos seus pares. Tendo em vista a escolha dos estudantes pelas atividades acadêmicas em detrimento do envolvimento em atividades não acadêmicas, inferimos que tais atividades são vistas como menos rentáveis no espaço universitário e, portanto, a escolha é balizada pela instrumentalidade do sucesso escolar, categoria constitutiva para a inserção e o reconhecimento do estudante.

Segundo os estudantes entrevistados a atividade mais significativa que realizaram no período da graduação está relacionada à pesquisa, o que se justifica pela relevância desta atividade nas demais áreas de formação dos estudantes. A estudante do curso de Biotecnologia iniciou as atividades relacionadas à pesquisa no primeiro ano de graduação:

Eu trabalhava 18 horas por semana no laboratório, eu aprendi tudo na prática para depois ver na teoria. Quando eu vi a teoria mais pra frente, eu já sabia do que estavam falando, porque eu já tinha feito a prática várias vezes. Com as disciplinas da minha área eu conciliava super bem, ia até melhor. Eu achei ótimo! (Nathália)

A estudante do curso de Pedagogia afirmou que antes de se inserir no grupo de pesquisa e começar a desenvolver o projeto estava desmotivada com o seu curso e questionava-se sobre qual carreira gostaria de seguir. Com a inserção na iniciação científica ela se sentiu realizada e desistiu de procurar outro curso superior. De maneira semelhante, a pesquisa realizada por Villas Bôas (2013) constatou que a inserção de estudantes em projetos de iniciação científica diminui a evasão do ensino superior e melhora o desempenho do estudante em seu curso. A estudante entrevistada do curso de Pedagogia relatou: “Aí, me apaixonei totalmente pela iniciação científica. Porque foi o que deu mais vontade de estudar e pegou um foco do que eu gostei, me achei no curso. Foi o que falei: é isso que eu quero. Incentivou mais” (Milla).

Segundo Fernandes (2002), o aluno que desenvolve pesquisa na universidade tem a possibilidade de elaborar o seu próprio pensamento, seu conhecimento, ou seja, ao realizar pesquisas para descobrir, aprender ou criar novos conhecimentos, relaciona a teoria e a prática. Ao se referir às estratégias de aprendizado que despertam a curiosidade, criatividade e interesse pelo conhecimento, Amaral e Nunes (2009) consideram que a pesquisa proporciona ao estudante o desenvolvimento da capacidade de expressão e elaboração desse conhecimento como um “desafio da descoberta”. Para Ohayon et al (2007), “a tônica da descoberta se dá através do ensinar pesquisando e do pesquisar aprendendo” e que nesse percurso o estudante desenvolve sua própria maneira de estudar, o que o orienta à uma compreensão eficiente em suas reflexões. Assim, o estudante assume sua própria forma de estudar por meio de reflexões pessoais que o orientam a ter formas mais eficientes de apreensão.

Recorrendo a Simão (1996), notamos que a função da iniciação científica (IC) na graduação é construir no estudante habilidades e atitudes intrínsecas ao cientista. Da mesma maneira, Fava-de-Moraes e Fava (2000) enumeram diversas vantagens para o estudante que realiza IC. Para os referidos autores, a IC é importante para o estudante por melhorar a sua análise crítica, maturidade intelectual, compreensão da ciência e possibilidades futuras, tanto acadêmicas quanto profissionais, numa possível inserção na pós-graduação, bem como oferece auxílio financeiro, podendo ser utilizado na aquisição de livros e materiais acadêmicos ou como subsídio próprio.

Em nossa pesquisa os estudantes relataram que a IC ensinou que é possível executar atividades desenvolvidas em sala de aula e que essas experiências nem sempre dão

certo, por isso é necessário que estejam atentos aos procedimentos utilizados, ao planejamento da pesquisa e sempre realizar novos testes, assumindo a postura de um cientista. A estudante do Curso de Fisioterapia considerou que a IC foi uma experiência diferente das outras experiências que teve na universidade, devido ao fato de que ela aprendeu

[...] a desenvolver um projeto de pesquisa, a elaborar um tratamento, tanto na prática como na teoria, saber estudar, pesquisar e aprender a montar e dar aula (aprendemos em um Seminário). Acho que tudo isso prepara para depois que você se formar, porque onde a gente entrar seremos cobrados, da referência que você está usando, do trabalho que você está fazendo, do estudo, da base (Caroline).

Entendemos que os currículos dos cursos de graduação são muito amplos e que formar o estudante (futuro profissional) no período da graduação, assimilando todos os conteúdos, não é uma tarefa fácil. Os conteúdos são densos e, muitas vezes, as aulas (atividades de ensino) não conseguem contemplá-los integralmente, além de que a formação do estudante requer mais do que a apreensão de conteúdos ofertados em salas de aula e laboratórios (POCHMANN, 2012). A fala da estudante Caroline do curso de Fisioterapia, citada anteriormente, retrata, assim, a importância de se realizar a pesquisa na universidade, e indica, de certa maneira, como o envolvimento com a pesquisa permitiu o aprofundamento e a complementação de sua formação. Nesse sentido, essas reflexões nos permitem inferir que realizar atividades relacionadas à pesquisa é fundamental para a formação acadêmica, profissional e pessoal do estudante.

Por outro lado, em investigações realizadas por Santos (2013), a autora constatou que a pesquisa na graduação vai se tornar, muito em breve, um novo paradigma neste nível de ensino. A referida autora constata que a pesquisa que vem sendo realizada na universidade auxilia positivamente a formação do estudante, como já mencionado, mas também se pauta em princípios de competitividade e de individualismo.

Para Santos (2013), a formação do estudante, atrelada ao desenvolvimento de pesquisas na graduação, vincula-se, também, às práticas do produtivismo acadêmico, numa materialização da racionalidade econômica presente na universidade. Na compreensão da autora, a inserção do universitário em programas de pesquisa tem a função de prepará-lo para a pós-graduação *stricto sensu*, visto que a pesquisa na graduação consolida as práticas de produção e reprodução do conhecimento presentes na pós-graduação.

A estudante do curso de Biotecnologia relatou que o envolvimento com a pesquisa transformou suas percepções e considera que a universidade proporciona diversas

oportunidades de pesquisa que devem ser aproveitadas pelos estudantes, tal como a estudante procedeu. A fala da estudante ratifica a concepção elaborada por Santos (2013) de que a pesquisa na graduação se tornou um novo paradigma e um pré-requisito para a pós-graduação:

Eu fui conversar com um professor e eu falei que queria mestrado. Ele perguntou o que eu já fiz. Quando eu falei, ele disse: “ah não, então vamos prestar o doutorado direto!” Eles são muito rigorosos! Se você não tem nada, é muito difícil conseguir. Então, quando você consegue uma coisa, aproveita e as outras virão (Nathália).

No entanto, há os estudantes que não se identificaram com a pesquisa científica e que não conseguiram estabelecer um vínculo entre a pesquisa desenvolvida na universidade e a prática profissional que terão ao se formarem. A estudante do curso de Engenharia Química foi enfática ao relatar que não se identificou com a IC, considerou-a uma experiência diferente, mas não gostaria de permanecer vinculada com a atividade. O estudante do curso de Matemática não se viu familiarizado com a pesquisa, e afirmou:

Era uma coisa muito acima do que eu consegui dar conta. E eu também tenho dificuldade de aprender sozinho e para algumas coisas na Matemática você tem que ser autodidata. Na IC, o professor te dá um livro, você tem que estudar o livro, apresentar algumas coisas e tirar apenas dúvidas com ele, então ficaram lacunas (Mateus).

Já o estudante de Ciências Sociais afirmou que antes de iniciar a pesquisa de IC já sabia que não era uma atividade com a qual se identificaria, mas se envolveu com a pesquisa devido ao fato de ser uma atividade remunerada. Nesse relato se observa a importância da bolsa para o estudante que escolheu realizar uma atividade com a qual não se identifica para usufruir do auxílio financeiro da mesma. Sobre a importância da bolsa, o estudante do curso de Ciências Sociais relatou: “Foi ela que me possibilitou continuar no curso, porque eu não teria esse dinheiro pra me bancar aqui. A minha família não teria condições de me bancar aqui” (Arthur).

A estudante do Curso de Engenharia Química afirmou que teve bolsa na IC e que gostou muito, porque “foi meu primeiro salário, foi bem legal poder ajudar um pouco meus pais” (Stefany). Já para a estudante do Curso de Biotecnologia “a bolsa é um incentivo, é como se fosse um trabalho sério com as responsabilidades que você tem” (Nathália).

A partir de tais afirmações, os estudantes foram interpelados também sobre a possibilidade de desenvolverem projetos de pesquisa com bolsa e sem bolsa, a fim de identificar se o possível interesse se concentraria no desenvolvimento da pesquisa ou exclusivamente na bolsa. Nos relatos dos estudantes obtivemos três conjuntos de respostas. Alguns estudantes afirmaram que iriam desenvolver o projeto com o qual se identificassem

independente da obtenção de bolsa, porque se interessam pela prática da pesquisa, conforme se observa na fala a seguir, de uma estudante do curso de Biotecnologia:

Eu, particularmente, escolheria o que gosto mais, com certeza. Porque eu não consigo trabalhar com uma coisa que não me chama atenção. Eu já ouvi falar que tal laboratório está com bolsa disponível, aí um monte de pessoas vai atrás por causa da bolsa. Isso é bem pessoal. Eu não pegaria. Eu já cheguei a negar a ficar em algum lugar porque não me interessava, de até doutorado também no Laboratório em Campinas, com experiência no exterior (Nathália).

Outro grupo de universitários informou que se identificam com a prática da pesquisa, mas a bolsa é um fator limitante e não fariam uma IC, por exemplo, caso fosse um projeto sem financiamento, como afirma uma estudante do Curso de Educação Especial.

Eu me identifico muito com a pesquisa, mas a bolsa me ajudou muito, muito mesmo. Antes de entrar na universidade eu trabalhava, fazia o colegial e trabalhava. Eu “troquei” o meu emprego pela IC. A bolsa me deu todo o suporte que eu precisava, tanto que eu me mantenho só com a bolsa (Beatriz).

Para um terceiro grupo de estudantes a obtenção da bolsa de IC tem um interesse financeiro e não em pesquisa, conforme indica um estudante do curso de Ciências Sociais: “Eu não tenho pretensão de seguir a carreira acadêmica, mas eu não saí [da IC] porque não teria oportunidade de fazer outra coisa que fosse financiada. Se eu sair, eu vou falar pra minha mãe: “me banca”? Não!” (Arthur).

Em síntese, observamos que quatro estudantes que se dizem “apaixonados pela pesquisa” e, por almejam seguir a carreira acadêmica, escolhem desenvolver a pesquisa independente da obtenção de bolsa. Outros quatro estudantes se identificam com as atividades relacionadas à pesquisa, mas ter a bolsa como incentivo é fundamental, tanto como reconhecimento do trabalho realizado, quanto pelo auxílio financeiro tão significativo para os estudantes. Outro grupo, também de quatro estudantes, optou pelos projetos que disponibilizam as bolsas, independente do interesse pela temática, tais estudantes não se identificaram com as práticas de pesquisa, a atenção se concentrou no financiamento.

Obviamente, a questão financeira pode determinar a escolha pela realização ou não do projeto, sem retirar o mérito do estudante na atividade. Para alguns estudantes não é fácil depender dos pais no período da faculdade (quando a família pode custear os estudos) ou não ter tempo de trabalhar em outras atividades profissionais devido à carga horária do curso de graduação. Tais situações pessoais podem levar vários estudantes a buscarem formas alternativas de manutenção nas universidades, como as bolsas de IC. Contudo é importante considerar também o que a prática da pesquisa na graduação pode acarretar na formação do

estudante, quando associada a uma concepção produtivista e mercantilizada da ciência e da pesquisa.

Conforme destacam Sguissardi e Silva Júnior (2009) o financiamento das pesquisas desenvolvidas na universidade tem como principal objetivo beneficiar a progressiva mercantilização da produção do conhecimento, trazendo em decorrência, como já discutido neste trabalho, a controversa representação do estudante da graduação como mão de obra barata e qualificada. Enquanto mão de obra, o estudante é cobrado e avaliado como tal em suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Atividades essas que deveriam se caracterizar, exclusivamente, como formativas, sem a cobrança decorrente da mercantilização do conhecimento.

Nesse sentido, é interessante destacar a valorização dos aspectos sociais que os estudantes percebem em sua produção acadêmica na graduação. Os entrevistados fizeram referência às contribuições que suas respectivas pesquisas e estágios deram à comunidade local. A estudante do curso de Educação Especial relatou:

O meu projeto trabalha com Senso Escolar, com microdados e é uma coisa que até então era desconhecido. Os trabalhos produzidos no grupo têm trazido uma questão nova e isso é muito bacana. E vários professores que conheceram o nosso trabalho vieram pedir pra ensinar a mexer, então a gente dá oficina dos microdados. Se eu não tivesse esse contato com esse projeto, eu acho que eu jamais me atentaria a essas questões e vou sair uma profissional melhor, a partir do meu trabalho na graduação é que serão geradas as Políticas Públicas pra Educação (Beatriz).

Os estudantes relacionaram suas produções aos benefícios sociais ou para a contribuição dada à sua área de pesquisa, o que também é função social da universidade, ou seja, contribuir com a resolução dos problemas e produzir Ciência. No entanto, os universitários não se referiram às contribuições que suas atividades proporcionaram às empresas e/ou ao Estado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Questionamos se os estudantes estão desenvolvendo as pesquisas sem refletir adequadamente sobre todas as dimensões de sua aplicabilidade. Até que ponto os estudantes compreendem que desenvolver atividades de pesquisa na IC pode significar ser mão de obra barata quando suas descobertas “criam Políticas Públicas para a Educação” ou quando o estágio desenvolvido pela estudante de Fisioterapia, por exemplo, contribui para suprir a necessidade de atendimento em fisioterapia do serviço público, enquanto o Estado deveria contratar profissionais para atender a demanda? Em sua fala a estudante do curso de Fisioterapia parece não perceber toda a dimensão do problema e relata:

No estágio a gente trabalhou com uma população que não teria oportunidade de pagar por um serviço. Mesmo sendo estágio obrigatório, é muito legal. São pessoas que não teriam oportunidade de pagar em lugar nenhum, o serviço de fisioterapia em São Carlos não é bom, falta profissional contratado (Caroline).

A prática do estágio, curricular ou extracurricular, é muito importante para a formação do estudante, pois lhe permite desenvolver habilidades e competências para a sua atuação profissional (BENITO et al, 2012). Todavia, o estágio é também requerido pelo benefício que dispõe às empresas e ao Estado. O estudante estagiário de uma empresa irá desempenhar as mesmas atividades que o profissional assalariado e por um custo menor ou nulo. Ou, como relatado pela estudante do curso de Fisioterapia, irá substituir a contratação de profissionais pela mão de obra do estudante estagiário, sem custo ao fundo público, fortalecendo, assim, as políticas públicas neoliberais.

Ainda sobre a produção acadêmica na graduação, outros estudantes se referiram aos trabalhos que foram publicados em congressos, periódicos e outros meios de divulgação. Como já relatado anteriormente, a produtividade da estudante do curso de Biotecnologia foi suficiente para que ela pudesse ser convidada a cursar o Doutorado Direto. O estudante do curso de Engenharia de Materiais elencou: “Fui a alguns congressos... Foram uns 10 trabalhos em congressos. Conseguimos publicar um artigo mês passado” (Henzo).

A estudante do curso de Educação Especial também relatou ter muitas produções, justificadas pela inserção no grupo de pesquisa e da bolsa de Iniciação Científica: “Por conta do grupo e da bolsa a gente produziu vários artigos, capítulo de livro, apresentação oral, pôsteres, várias coisas, a gente produziu bastante durante esse tempo” (Ana Luysa).

Novamente queremos ponderar a crítica realizada. Não julgamos a divulgação do conhecimento científico, entendemos que o conhecimento que produzimos na universidade deve ser compartilhado, criticado e devolvido à sociedade proporcionando, assim, novas questões, pesquisas e concepções de Ciência. Tal postura, entendemos como parte intrínseca ao processo de produtividade acadêmica.

A produção do conhecimento consiste em um processo em que a pesquisa é pensada, planejada, fundamentada em teorias, desenvolvida e executada; posteriormente, a pesquisa é escrita, momento em que podemos analisar os resultados obtidos para serem divulgados. Como se sabe, não é um processo fácil, principalmente quando estamos aprendendo a desenvolvê-lo, como os sujeitos participantes desta pesquisa. Para os estudantes entrevistados esse momento em que o conhecimento foi produzido por eles é bastante

complexo. A estudante do curso de Educação Especial narrou uma de suas experiências: “É difícil escrever, é muito sofrido. Eu pelo menos demoro muito. Não para fazer o trabalho em si, mas até você compreender tudo, ter autonomia pra escrever, se apropriar de todo aquele conhecimento é um processo sofrido” (Ana Luysa).

A estudante do Curso de Biotecnologia teve uma experiência diferenciada na produção do conhecimento. Não deixou de ser um processo complexo, como a estudante Ana Luysa relatou, mas pela “ansiedade” do orientador, ela incorporou uma postura que podemos considerar produtivista ou intensificada e está reproduzindo tal prática.

O meu outro orientador era muito ansioso, então a gente não demorava muito. O trabalho todo, um ano. Na escrita era bem rápido! E eu gostei de ser rápido, porque isso me incentivou a escrever mais rápido! Se você tem todos os resultados, em 15 dias você escreve o artigo, uai! Então eu peguei um pouco essa ansiedade, eu falo: gente, por que não escrevemos um Review sobre esse assunto? Vamos ler, vamos escrever! Que que é isso? Eu acho que foi bom para mim, porque estou ansiosa. Mas eu tive dificuldade, principalmente, no inglês e na forma de escrever, os textos sempre vinham com bastante correções. É não é tão simples assim. (Nathália)

Com base em Mancebo, constatamos que a intensificação do trabalho é o principal fator do sofrimento físico e psicológico dos docentes inseridos no processo de produção do conhecimento científico. A referida autora destaca como fatores centrais da problemática o “ritmo, a intensidade, os valores com que se desenvolvem as atividades docentes (heteronomia, competição e individualismo, por exemplo), bem como a própria expansão da jornada de trabalho”. (MANCEBO, 2011, p. 37)

A fala de Nathália permite perceber que os estudantes têm incorporado a prática de produção acadêmica que segue a lógica do trabalho intensificado dos docentes universitários, ou seja, estão sendo formatados numa concepção “ansiosa”, em que se deve escrever trabalhos científicos rapidamente, para se produzir mais, aproveitando todas as possibilidades de produção científica, numa prática de produção do conhecimento intensificada.

A universidade, imersa nessa lógica intensificada, espera um habitus específico para o seu aluno e, muitas vezes, exclui os estudantes que não tiveram acesso aos capitais social, familiar, econômico e escolar para a obtenção do habitus acadêmico exigido.

Apesar das dificuldades com a língua inglesa a estudante Nathália incorporou o habitus esperado pela universidade, e se integrou à lógica produtivista. Contudo, conforme apresentado, no tópico anterior, os relatos demonstram as dificuldades de adaptação dos

estudantes à universidade devido, principalmente, às suas origens escolares vinculadas às escolas públicas. Tais estudantes têm maiores dificuldades de acompanhar os cursos que outros estudantes oriundos de escolas particulares.

As escolas públicas de educação básica no Brasil oferecem à população um ensino, em geral, com menor qualidade, salvo exceções. Se a formação básica do estudante ocorreu numa escola pública que possui um currículo mínimo, o aprendizado da língua materna, por exemplo, é quase elementar. Como se efetiva o ensino da língua inglesa nessa realidade? Com quais subsídios o estudante que consegue ingressar no Ensino Superior é cobrado a ler e escrever artigos em inglês? Essas questões devem ser repensadas, já que a universidade assume políticas de ações afirmativas que beneficiam os estudantes de escolas públicas, mas não atua para minimizar as diferenças nos capitais culturais e escolares dos estudantes.

A partir da superação das dificuldades de execução da pesquisa e de sua escrita (na língua materna ou estrangeira) a dificuldade de alguns estudantes se concentra no processo de publicação de seus trabalhos. Sobre tal processo, os estudantes relataram que se o trabalho está bem desenvolvido e escrito não há grandes problemas para a obtenção de um espaço para a publicação, ainda que em alguns periódicos a acessibilidade seja mais restrita, “numa dessas revistas meio cotadas” o artigo não é aceito. A estudante do curso de Educação Especial revelou: “Estou esperando um parecer de uma revista de um artigo que escrevi com uma menina do doutorado. Mas é a revista mais top, que a gente da graduação não se atreve, tem que ser em parceria com professor ou com alguém da pós-graduação” (Beatriz).

A partir da compreensão da teoria elaborada por Bourdieu (1983b), consideramos que no campo científico existe uma hierarquia social presente em todas as instâncias. Tal hierarquização é o que define as práticas e as escolhas, constituindo, assim, a hierarquia social, nesse caso, de quem pode ter acesso a determinados meios de publicação e de suas estratégias. Para o autor

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 1983b, p. 126)

Se pensarmos a hierarquia existente no campo universitário, restrito às interações prováveis que os estudantes podem estabelecer, no topo da pirâmide hierárquica

está o orientador/professor; seguido do estudante do doutorado/pós-doutorado; do estudante matriculado no mestrado e, finalmente, do estudante da graduação bolsista de Iniciação Científica.

É recorrente (e naturalizado) no contexto universitário, que tal hierarquia se efetive nos espaços de orientação dos trabalhos acadêmicos, em que o orientador/professor designa o doutorando/pós-doutorando a orientar o mestrando que, por sua vez, auxilia e orienta o estudante da IC. O estudante do curso de Engenharia de Materiais expôs que o docente que o orientava não estava com tempo para acompanhar o trabalho e teve o “azar” de não ter outro auxílio:

Como o meu orientador não estava muito... orientando, eu tinha as dificuldades e tinha que resolver com o técnico, mas o técnico não tinha conhecimento do que eu estava fazendo, conhecimento científico. Como eu comecei no segundo ano da graduação e não tinha nenhuma disciplina da grade do meu curso, não teve como eu me virar sozinho. E no momento, acho que foi um azar meu, ele não tinha nenhum aluno de doutorado ou de mestrado trabalhando naquilo para me orientar, então, acabou ficando do jeito que estava (Henzo).

A estudante do curso de Biotecnologia fez uma análise crítica, embasada em sua experiência acadêmica, sobre a exigência de publicações, em que o pesquisador é avaliado segundo a quantidade de publicações que possui. O número de publicações determina o desempenho, os financiamentos e o *status* do pesquisador. Tal problemática resulta em um grande número de trabalhos publicados e que não trazem, muitas vezes, contribuições para a sociedade.

Eu acho que esse negócio de publicar artigo atrapalha um pouco a Ciência, para ser sincera, porque nos laboratórios a gente não busca descobrir a cura do câncer, mas sim publicar artigos. Eu acho que isso não é muito legal. Tem que publicar, se não a FAPESP para de pagar. Então você tem que publicar, mas isso atrapalha, você poderia fazer uma pesquisa fantástica que renderia um artigo de grande impacto, mas não, você tem que ter vários artigos. Eu acho importante publicar, mas acho que o foco deveria ser outro. (Nathália)

A estudante do curso de Biotecnologia fez menção ao fenômeno denominado produtivismo acadêmico, em que a quantidade da produção científico-acadêmica é demasiadamente valorizada, sem levar em consideração, muitas vezes, a qualidade do que se produz. A fala da estudante citada contesta a lógica produtivista na qual as pesquisas realizadas precisam gerar produções/publicações sem se preocupar com os benefícios científicos, públicos e sociais, fomentando a competição entre os pares, legitimada pelo atual modelo de avaliação de regulação e de controle (SGUISSARDI, 2010). Para Sguissardi e

Silva Júnior (2009), essa é a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, caracterizada como polo gerador do produtivismo acadêmico.

Com base em Sguissardi podemos apreender que a lógica do produtivismo acadêmico se pauta na reprodução de textos vinculados a uma única pesquisa e da pseudo-autoria, além de eventos “com centenas de exposições de trabalhos ditos científicos para auditórios vazios ou quase, o que não propicia nem seu debate nem sua efetiva divulgação” (SGUISSARDI, 2010, p.2). Tal concepção pode ser exemplificada na fala do estudante do curso de Engenharia Química:

Eu senti que nos congressos não tinha muita gente preocupada em ver o que estava sendo apresentado lá, a maior preocupação era só apresentar o SEU trabalho. Os congressos em si, não foram muito significativos, o evento em si, sabe. O interesse é de publicar e ser visto, mas não se preocupa com o conhecimento como um todo que está sendo trabalhado ali. Eu fui em um internacional que era super específico da área, mas você pendurava os pôsteres lá e ninguém parou pra ver o meu pôster em momento nenhum e nem os outros pôsteres que estavam ao meu redor. Eu sentia que era mais um meio das pessoas fazerem contato e tinha um café ao lado, e era só no café que tinha gente.

Uma coisa que eu percebo bastante, sem citar nomes, aquele negócio de que eu vou fazer este trabalho aqui e eu tenho os meus amigos, daí sai aqueles trabalhos com 6 ou 7 autores. Já aconteceu comigo, o cara tá com o nome no trabalho, mas não faz a menor ideia de que o trabalho foi feito e qualquer coisa do tipo. (Henzo)

Nesse contexto, procuramos identificar o posicionamento dos estudantes sobre o atual panorama de produtividade acadêmica delineada nas entrevistas. Os estudantes afirmaram não concordar com a maneira como se impõem as exigências e avaliações da produção acadêmica, como afirma o estudante do curso de Engenharia de Materiais:

Acho que esse sistema de medir por número deveria mudar. Não sei, se arrumasse outro jeito, falaram que por número de citação talvez seria melhor. Assim, eu não acho que seria ideal, mas eu também não sei falar o que seria o ideal, até porque tudo teria os seus problemas. (Henzo)

A estudante do curso de Fisioterapia destaca a dificuldade de inserção do novato no campo acadêmico, em que se julga a capacidade científica de um pesquisador a partir da posição ocupada por ele nas hierarquias constituídas do campo científico (BOURDIEU, 1983b).

É difícil você avaliar às vezes a qualidade de um trabalho e aí as pessoas associam a experiência que a pessoa tem com qualidade. E chega a ser competitivo essa parte, a gente vê em departamento, é competitivo entre os professores a quantidade de publicações, as verbas pra desenvolver pesquisa... e currículo, aqui dentro, conta muito. E isso é correto e não é. A pessoa pode ter um currículo muito bom e ter muitas publicações e tem outra pessoa que tem a mesma qualidade e é novata, então não é considerada. É importante contar o currículo, mas é preciso avaliar a qualidade de quem tá começando, com coisas e técnicas novas... Às vezes é uma pesquisa

muito promissora, com grande importância e que não é reconhecida por causa do currículo da pessoa (Caroline).

Para Bourdieu (1983b), os dominantes no campo científico utilizam estratégias para se manterem nas posições ocupadas no campo usufruindo de estratégias de conservação, a fim de conservar a ordem científica instituída com a qual compactuam. Os novatos se utilizam de estratégias de sucessão que acarretam, no futuro – próximo ou distante – em princípios de legitimação da dominação. Tal estratégia pode ser identificada na pesquisa considerada pela estudante Caroline como promissora e importante. Se a professora novata não conseguiu se inserir no campo científico, ainda, ela está usando estratégias ao desenvolver uma boa pesquisa que permitirão o acesso a uma posição privilegiada no campo científico.

O campo é que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate da derrubada da ordem científica estabelecida. De acordo com a posição ocupada na estrutura do campo (segundo variáveis secundárias, como a trajetória social que comanda a avaliação das oportunidades), os novatos podem orientar-se para as posições seguras das estratégias de sucessão, próprias para lhes assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados (BOURDIEU, 1983b, p. 138).

A problematização que a estudante apresentou em relação à posição do professor iniciante pode ser considerada também em relação à posição do estudante universitário no campo científico. Quais são as estratégias e interações utilizadas pelo estudante para se inserir e se manter no campo científico? Como se vê nesta pesquisa, os estudantes estão reproduzindo as práticas científicas dos seus docentes/orientadores; a estudante do curso de Biotecnologia incorporou as práticas de um trabalho científico “ansioso” ou intensificado de seu orientador, conforme relatamos anteriormente. A reprodução das práticas dos docentes é uma estratégia dos estudantes para se inserirem e se manterem no campo científico de acordo com a posição ocupada no jogo.

O estudante do curso de Filosofia problematiza uma questão que vai além do campo acadêmico. O referido estudante retoma a questão da exigência da universidade sobre a produção científica e a considera como um processo vazio, pois acarreta uma produção superficial. Como filósofo acredita que a Ciência não pode ser construída com elementos simplistas para gerar um artigo.

A exigência é um negócio meio errado, não se deve exigir a produção de alguém pra você dar a bolsa para ela... Isso é meio que forçar o saber, é um abortar do saber, é o nascer do saber pra publicar. E o ser humano não é assim, o ser humano não vive só uma vida acadêmica, ele vive processos pessoais, tem vezes que você não consegue escrever, tem vezes que aconteceu algo na sua família, tem vezes que você está

doente, tem vezes que você não está criativo o suficiente pra escrever e você tem que escrever. (Daniel).

A interação social ocorre entre os estudantes (em constante processo de socialização) e o meio acadêmico no qual estão inseridos. Refletindo sobre os impactos das interações ocorridas entre o estudante e a universidade em sua formação acadêmica, constatamos a predominância do crescimento intelectual do estudante adquirido pela experiência obtida no campo universitário com o qual se torna profissional apto a atuar no mercado de trabalho. A fala do estudante do curso de Matemática evidenciou a maturidade profissional adquirida:

Eu acredito que em questão de maturidade, experiência, eu aprendi muito no desenvolvimento da pesquisa e no grupo de pesquisa. Você consegue vivenciar experiências de outras pessoas, saber o que é certo e o que é errado, ter responsabilidade, ter prazo de pesquisa, comitê de ética e tudo mais. Você amadurece como pessoa e coloca os pés no chão também, porque quando está na graduação você vê muita coisa e pensa que tudo funciona, mas na hora que você vai desenvolver o projeto, percebe que nem tudo são flores, que tem muita coisa difícil pra ser desenvolvida. Colocar uma pesquisa em prática requer embasamento teórico. Quando entra aqui você pensa em transformar o mundo do dia pra noite e depois você percebe que se fosse assim, alguém já teria feito no seu lugar, é muito mais complicado e muito mais trabalhoso também, mas no final vale a pena. (Mateus)

No entanto, o decurso do estudante na universidade imersa na lógica produtivista sobrecarrega o estudante de atividades. Para conseguir realizar as tarefas curriculares e extra-curriculares, o estudante precisa abdicar de várias experiências sociais, como a estudante do curso de Educação Especial elencou ao ser questionada sobre a sua atuação na universidade.

Importante, porque agora eu pretendo prestar mestrado e isso conta bastante. E pra minha formação também que foi muito importante, embora não tenha sido tão fácil dar conta de tudo ao mesmo tempo. A gente tem que escolher. Ou a gente dá prioridade pra graduação, pro grupo de pesquisa, pra tudo o que a gente tem que fazer dentro da Academia ou a gente dá prioridade pra vida social, infelizmente. A gente tem que deixar namorado, tem que deixar família. Minha família mesmo eu vejo, sei lá, uma vez por semestre, ou quando eu volto nas férias, se bem que as férias eu passei aqui também em São Carlos por conta de TCC, IC, de tudo né... Então, eu vejo uma vez por semestre. Moro em São José dos Campos, são 3:30h de carro, não é tão longe assim, mas é porque não dá. Aí prefiro ficar aqui, fazer tudo o que tenho que fazer, porque afinal é um compromisso que eu tenho né, do que ir pra lá e de repente eu não dar conta, eu prefiro ficar por aqui e dar prioridade pra isso agora. Eu sinto falta, mas eu penso que quando eu vim pra cá eu me propus a vir, ficar os quatro anos e estudar mesmo né, então eu tenho que cumprir agora e está quase terminando né, embora eu queira continuar, fazer mestrado... Eu sinto falta, mas eu tenho que saber lidar com isso, infelizmente (Ana Luysa).

Com base em Dejours (2004), podemos inferir que o sofrimento é captado na observação das defesas que os estudantes expõem como justificativa para a sua atuação: “me

propus a vir, ficar os quatro anos e estudar mesmo” (Ana Luysa). Para Dejours (2004) não há trabalho sem o sofrimento, o que requer do estudante autocontrole e disciplina. Se há prazer na realização do trabalho, não significa que no processo não possa existir sofrimento, caracterizando a dialética do sofrimento e do prazer na atividade do estudante universitário. O sofrimento faz com que o estudante elabore estratégias defensivas, não é algo doloroso, visto que essa estratégia equilibra o sofrimento psicossomático na realização do trabalho. Nesse sentido, o produtivismo gera uma normalização, na qual o estudante universitário deve se adaptar às normas, regras e processos.

A estudante do curso de Biotecnologia se considera apaixonada pelo campo acadêmico e vê seu “sofrimento” ao se sentir sobrecarregada como um “pensamento bobo”, como se a ampliação e a intensificação de atividades acumuladas em seu dia a dia fosse um mal necessário. Relatou que se sente, frequentemente, atordoada com as atividades e que lhe causam estresse.

Às vezes você olha e pensa: meu, fazer pós-graduação, estudar tantos anos, não ganha tanto, né, pelo o que você estuda, aí dá uma desanimada. Você fala assim: “pra que isso”? Eu vou morrer de estudar? Mas é só pensamento bobo que passa. É isso que quero! Às vezes eu dou uma *piradinha*, sim... Não gosto de dormir tarde e não dá tempo de fazer as coisas. Eu surto freqüentemente com isso, igual às vezes choro, acho que não vou dar conta, tenho medo de não passar no que preciso, fico nervosa, não consigo me concentrar no que estou fazendo. Mas aí vou respirando fundo até passar. Mas é como eu falei, às vezes reclamo, choro e tudo mais, mas eu gosto muito disso tudo. Só gostaria que fosse dado mais tempo para "lazer", porque quem quer carreira acadêmica sofre um pouco nesse ponto. (Nathália)

A estudante do curso de Biotecnologia também relatou que as últimas férias que teve foram no primeiro ano de faculdade, depois com os cursos de Verão e de Inverno e as atividades de pesquisa conseguiu folgas de apenas uma semana.

Os autores Sguissardi e Silva Jr (2009), e Silva e Silva Jr. (2011) realizam uma interessante análise sobre o trabalho do professor universitário, no que se refere à inobservância da realidade do trabalho intensificado do professor. Embasando-nos em tais autores, argumentamos que a atuação da estudante do curso de Biotecnologia, como de outros estudantes pesquisados, pode ser caracterizada como “fetiche do prazer e da paixão pelo trabalho acadêmico-científico” o que sugere a “tendência ao cumprimento cego de uma série de exigências de temporalidade exógena” (SILVA; SILVA JR., 2011, p. 64) sujeitando-se à

inconvenientes psico-sociais, justificados pelo conformismo e pelo fetiche do prazer: “Eu reclamo, mas adoro essa vida!” (Nathália).

Portanto, constatamos que a atividade do estudante universitário tem se voltado de maneira mais intensa para a prática de pesquisa. O processo de socialização do estudante neste contexto de produção do conhecimento acontece numa interação com o professor/orientador ou com estudantes da pós-graduação no qual o estudante incorpora uma prática intensificada, produtivista e ansiosa de *fazer* pesquisa. Em decorrência do produtivismo, o estudante abstém-se de vivenciar relações pessoais (familiares, amizades, entre outras), além de atividades de lazer e entretenimento para conseguir executar as atividades do campo científico-produtivista nas quais são cobrados e avaliados pelas agências que financiam e regulam as pesquisas para o cumprimento de tarefas e prazos. Tal fenômeno é assinalado como *fetiche do prazer e da paixão pelo trabalho acadêmico-científico* naturalizado e reproduzido no campo universitário também pelos gestores, docentes e estudantes da pós-graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da atividade discente na universidade teve como foco o impacto da produtividade acadêmica na formação do estudante, além de refletir e analisar os processos de socialização do estudante e as funções sociais da universidade instituída no contexto do capitalismo neoliberal, revelando importantes discussões sobre a problemática institucional que a universidade abarca.

O referencial teórico deste trabalho trouxe conhecimentos significativos sobre a universidade, desde o seu surgimento, em uma breve contextualização, até a implementação de transformações que ocorreram na instituição e que desembocaram na problemática atual da universidade sob a vigência de políticas neoliberais. A produtividade/productivismo acadêmico, como política institucional, revela-se na mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. Tal política institucional modificou a identidade e a cultura da universidade atuando diretamente na formação do estudante universitário ao elaborar nos currículos dos cursos de graduação uma conformidade de valores que atendam aos objetivos das políticas econômicas, além de intensificar o trabalho do professor universitário colocando-o em salas de aula e desenvolvendo pesquisas científicas sob o domínio da coordenação do mercado, ampliando, assim, a distância (pedagógica) entre o professor e o estudante.

Na elaboração de nossa base teórica também Bourdieu foi de fundamental importância para nossas reflexões sobre as inter-relações entre o universo simbólico incorporado pelos estudantes universitários, suas condições materiais e sociais de existência e a conservação de dominação social. Ao dialogarmos sobre o processo de socialização do estudante universitário, reconhecemos que a universidade legitima e reproduz as relações de dominação social, refletindo sobre a maneira pela qual a trajetória escolar do estudante influencia na dinâmica de suas atividades na universidade, condicionando as escolhas e atitudes no desenvolvimento de sua formação pessoal e profissional.

Considerando os objetivos da pesquisa, nossos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada, buscaram a caracterização dos estudantes universitários, permitindo verificar e analisar os processos de socialização deste estudante, bem como as disposições e as expectativas do mesmo para a vida acadêmica.

O perfil dos estudantes investigados apresentou a média das idades compreendida em 23,08 anos. 57,5% da amostra de estudantes se declararam do sexo feminino, 95% se declaram solteiros e 97,5% são brasileiros. Os dados apresentados mostraram que a maior renda familiar se concentra no grupo de estudantes pertencentes ao Centro relacionado à área de exatas. Os estudantes que mais usufruíram de Ações Afirmativas no ingresso ao ensino superior e que possuem menor renda familiar pertencem ao Centro de Educação e Ciências Humanas.

O nível de escolaridade dos pais atua como predisposições de incorporação do *habitus* nas perspectivas do futuro escolar. Os resultados da pesquisa indicaram que os pais dos estudantes investigados são detentores de altos níveis de escolarização (ensino superior e pós-graduação), o que influencia na escolha dos estudantes em cursar o ensino superior. Constatamos que a escolha dos estudantes pelo ensino superior é condicionada pelo *habitus* incorporado no decorrer de sua trajetória social mediada pela família ou pelos grupos de referência. As regras sociais internalizadas pelos estudantes constituem as disposições e as estratégias estabelecidas para a sua atuação no contexto universitário.

A socialização dos estudantes universitários acontece na incorporação duradoura do *habitus* como uma *impregnação* de maneiras subjetivas procedentes dos grupos de pertença. A essência do grupo a que pertence o estudante pode se manifestar de maneira distinta e adaptada às situações inesperadas (DUBAR, 2005). Os dados da pesquisa apontaram que a adaptação à universidade dos estudantes oriundos de escolas particulares se constituiu em um processo contínuo de sua formação. E, por outro lado, a adaptação dos estudantes cujas trajetórias escolares se delinearão em escolas públicas consistiu em um processo de estranhamento ao cotidiano universitário.

O processo de socialização do estudante universitário acontece ainda numa relação dinâmica vivenciada com aqueles que estabelecem algum tipo de envolvimento (ou não) com o estudante e pela sua possível articulação com grupos instituídos. Os resultados da pesquisa indicaram que as relações estabelecidas pelos estudantes no contexto universitário são permeadas pelo objetivo acadêmico, sendo identificadas de maneira impessoal, constatadas pelo distanciamento entre os próprios estudantes e entre os estudantes e os professores. Também foi identificado na pesquisa um baixo índice de participação dos estudantes em grupos universitários caracterizados como formais, informais e em diretórios

acadêmicos. Tal problemática aponta para a ampliação do individualismo presente na universidade, regularizado numa lógica pragmática e utilitarista.

Os resultados da pesquisa permitiram, ainda, evidenciar que estudantes inseridos na universidade exercem diversas atividades, construindo ao longo do percurso da graduação sua formação acadêmica e, conseqüentemente, sua carreira profissional. As atividades academicamente rentáveis possibilitam ao estudante a obtenção do reconhecimento dos seus pares. Portanto, a escolha dos estudantes pelas atividades acadêmicas (legitimadas pela universidade) é balizada pela instrumentalidade do sucesso escolar (alcançado com a participação nas atividades consideradas rentáveis), categoria constitutiva para a inserção e o reconhecimento do estudante. Desta maneira, considerando a impessoalidade vivenciada com os grupos sociais (professores, estudantes, movimentos estudantis) e a prioridade de participação em atividades rentáveis, inferimos que a socialização do estudante universitário é pautada na hegemonia da sociabilidade produtiva e da precarização das relações sociais.

Entendemos que o foco central da sociedade está direcionado à mercantilização, o que naturaliza a competição em todos os âmbitos da sociedade. A competição existente no campo acadêmico acontece como na sociedade, no entanto, a partir da análise dos dados desta pesquisa, para os estudantes aspirantes à pós-graduação a competição apresenta-se de maneira mais arraigada, devido à necessidade de produzirem um conhecimento articulado e voltado para a valorização do capital, quantificando a produtividade acadêmica, incentivando a inovação para a ampliação do valor agregado dos produtos e para a obtenção competitiva de novas pesquisas e publicações valorizadas e experienciadas para a pós-graduação.

A ontologia do ser social pressupõe a formação omnilateral do estudante, desenvolvendo as suas potencialidades intelectuais, emocionais, sociais, políticas, culturais, éticas e físicas. Tal formação objetiva estabelece uma relação dialética entre a teoria e a prática, mas no interior da universidade “mercadológica” a formação humana tem ocorrido em proveito da obtenção do lucro. O compromisso social da universidade foi reduzido e assinalado na formação de profissionais aptos a desenvolverem atividades profissionais qualificadas para o mercado.

Na pesquisa identificamos que a formação do estudante foi construída socialmente no contexto universitário como resultado da interação estudante-universidade,

compreendida nos espaços oportunizados pela instituição educativa de ensino superior. Sobre a relação de incentivo da universidade para com os estudantes, os dados revelaram que a universidade exige desempenho satisfatório, associado às inovações tecnológicas desenvolvidas, concomitantemente, ao cumprimento dos prazos estabelecidos para a conclusão do curso.

Os estudantes consideraram as atividades relacionadas à pesquisa fundamentais para a sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Tais atividades proporcionam aos estudantes relacionarem a teoria com a prática, a aprenderem a trabalhar com planejamento, organização e prazos, crescimento intelectual e a adquirirem maturidade, assumindo a postura de cientistas. Na concepção crítico-dialética a pesquisa é caracterizada como processo educativo emancipatório, para tanto a pesquisa precisa ser considerada “como capacidade de questionamento, de elaboração e reelaboração constante da própria aprendizagem” (FERNANDES, 2002, p. 69), o que nos leva a afirmar que a pesquisa é parte intrínseca do desenvolvimento profissional do estudante. Entretanto, tal processo educativo que poderia ser emancipatório, nos moldes atuais da universidade, tem colaborado para enfatizar atitudes individualistas entre os estudantes, no contexto das práticas de pesquisa produtivistas e mercantilizadas.

Deste modo, a problemática do desenvolvimento da pesquisa na graduação se concentra na cooptação à concepção produtivista e mercantilizada da ciência e da pesquisa, tendo em vista que as pesquisas visam principalmente ao benefício das empresas e das entidades que as promovem em uma progressiva mercantilização do conhecimento. Neste panorama o estudante da graduação representa uma mão de obra qualificada e barata, sendo cobrado e avaliado pelas agências financiadoras em atividades que são essencialmente formativas. Verificamos que os estudantes não têm percebido a importância de suas atividades, tanto em pesquisas quanto em estágios, para a ampliação da lucratividade das empresas e do Estado.

Os dados revelaram que a produção científica dos estudantes tem aumentado e que tem sido publicada em congressos, em periódicos e em outros meios de divulgação, sendo suficiente, em alguns casos, para ingressarem no doutorado direto, compondo uma crescente tendência dos últimos anos. A hierarquização presente no campo científico define o acesso a determinados meios de publicações e tal hierarquia se efetiva devido à posição ocupada no campo. Os estudantes revelaram que há espaços científicos em que são impossibilitados de

divulgar suas pesquisas e indicaram também que quando o trabalho científico é realizado em conjunto com estudantes da pós-graduação ou com professores, existe a possibilidade de aprovação do trabalho, ratificando a hierarquização no campo acadêmico e reconhecendo a posição social que ocupam.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa ressaltamos que os estudantes têm incorporado a prática de produção do conhecimento científico que segue a lógica do trabalho intensificado e produtivista dos professores universitários, orientada na mercantilização do conhecimento. Isto porque o professor universitário “submete-se” às práticas de avaliação da Capes, baseadas em indicadores de qualidade e excelência e reguladas na burocratização da ciência e do conhecimento construído na universidade.

Ao mesmo tempo em que os estudantes reproduzem as práticas produtivistas, há também o estranhamento à realidade delineada. Alguns estudantes questionaram a necessidade de muitas publicações para a obtenção de financiamento para as pesquisas e consideraram o sistema de medir a qualidade por número de publicações falho, mas não mencionaram outro critério de avaliação. Obviamente, o estudante que objetiva se manter no campo científico e reconhece o seu papel na hierarquia social, dificilmente poderia se contrapor ao sistema vigente de avaliação da Capes, como ocorre com os professores. Assim, como estratégia de inserção em tal campo, o estudante assume e naturaliza as práticas produtivas e intensificadas de se fazer pesquisa.

Com base em tal cenário universitário, é possível compreender os resultados da pesquisa quando constatam que a formação social, cultural e política do estudante universitário estão deficitárias, com baixa inserção nos grupos formais e informais, além de pequeno índice de realização de estágios curriculares e extracurriculares. O maior índice de participação dos estudantes se concentra nos eventos científicos e em programas de iniciação científica, o que corrobora a concepção de maior valorização da pesquisa.

Nesse sentido, se o compromisso social da universidade é formar integralmente no ensino, na pesquisa e na extensão, a formação do estudante universitário está se constituindo de maneira desigual. Todavia, não podemos desconsiderar que a pesquisa pode incidir positivamente na formação do estudante, contribuindo para o crescimento intelectual e profissional, além de preencher as possíveis lacunas em sua formação ao propiciar a interação da teoria com a prática. O que contestamos, é a perspectiva de transformação de parte dos

estudantes universitários em mão de obra qualificada e de baixo custo, tendo em vista que muitas das pesquisas produzidas na universidade servem, frequentemente, às empresas de capital nacional e internacional.

A imersão do estudante universitário na lógica acadêmica produtivista acarretou, como já mencionamos, a intensificação das atividades, sobrecarregando o estudante com tarefas que são avaliadas pelas agências de fomento de suas pesquisas. Os dados da pesquisa evidenciaram que para cumprir os trabalhos curriculares e extracurriculares o estudante precisou abdicar de várias experiências sociais, tais como vivências com a família, amigos e até mesmo das férias. Tal situação é desgastante e foi acrescida às reduzidas oportunidades de descanso e lazer. Recorrendo novamente à concepção crítico-dialética de formação omnilateral, compreendemos que o estudante, neste contexto, produtivista não desenvolve as suas capacidades emocionais, sociais, políticas, culturais e físicas, gerando nesta parcela significativa da população, uma problemática social com indivíduos não habituados a estabelecerem vínculos de amizade (são individualistas), afetos (não conciliam possíveis namoros com as atividades acadêmicas), familiares (abdicam do tempo gasto com a família em detrimento das atividades universitárias), políticas (os movimentos estudantis não são considerados rentáveis no mercado escolar) e físicos (abandonam as atividades físicas para conseguirem atender às demandas curriculares).

Considerando a dialética “sofrimento e prazer no trabalho”, o estudante, então, precisou elaborar estratégias para se defender das condições intensificadas de trabalho, numa tentativa de dominação simbólica da sobrecarga de atividades. Os resultados da pesquisa apontaram que o estudante se centralizou na normalização do produtivismo, adaptando-se às regras, normas, práticas e processos do sistema de mercantilização do conhecimento. Para aqueles que almejam prosseguir a carreira acadêmica, a intensificação das atividades e o produtivismo acadêmico representaram um “mal necessário”, já que proporcionaram o reconhecimento social de seu trabalho, criando, portanto, a inobservância da realidade do trabalho intensificado do estudante, evidenciado no “fetiche do prazer e da paixão pelo trabalho acadêmico-científico”.

Concluimos, portanto, que a atividade do estudante universitário encontra-se intensificada pela lógica produtivista regularizada e fomentada pela imersão da universidade no atual contexto de políticas neoliberais que atendem às necessidades mercadológicas. A atividade do estudante, como sujeito social, reduz-se à atuação acadêmico-científica, tendo

em vista que os estudantes não têm vivenciado outras experiências sociais, além das vinculadas à universidade, abdicando de relações que poderiam ser estabelecidas nos diversos grupos sociais, tais como as relações de amizade, de militância, familiares, ou de afeto.

Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de continuidade desta investigação, para propiciar o aprofundamento das análises da atividade discente na universidade, submersa na lógica mercadológica. Consideramos que seja possível ampliar a discussão analisando, particularmente, a relação que os professores estabelecem com os estudantes, influenciando-os na reprodução de suas práticas, bem como conhecendo o cotidiano acadêmico dos professores ao desempenharem o papel de docentes e orientadores de estudantes da graduação. A inclusão dos professores como sujeitos da pesquisa poderia contribuir, portanto, para o aprofundamento da discussão sobre o impacto da produtividade acadêmica na formação do estudante universitário.

Outra possibilidade de aprofundamento da pesquisa se constitui na análise das diferentes concepções de produção de conhecimento presentes nos centros de ciências relacionados às áreas de humanas, exatas, biológicas e agrárias que foram identificadas nesta pesquisa, mas não discutidas, devido ao número reduzido de entrevistas realizadas.

Por fim, esta pesquisa nos instiga no prosseguimento das investigações em contextos sócio-históricos diferenciados, como por exemplo, a atuação do estudante da pós-graduação em seu processo de produção do conhecimento, caracterizado na lógica produtivista pautada no modelo de avaliação mercantil proposto para a Pós-Graduação, recorrendo-se às possíveis estratégias e ações utilizadas pelo estudante da pós-graduação para a sua inserção no campo acadêmico-científico.

É importante ressaltar que o estudo sobre a atividade do estudante universitário nos possibilita compreender a natureza dos espaços e dos conflitos que se objetivam nas relações estabelecidas no cotidiano universitário, propiciando abarcar o processo educativo universitário sob a ótica do agente que fornece significado à prática do ensino e da aprendizagem. Por conseguinte, o diálogo com a temática proposta é desafiador, em face à importância deste estudo, tornando-se necessário aprofundar as questões suscitadas, no que se refere à socialização/interação do estudante universitário e os impactos da produtividade acadêmica na formação do mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, vol.1, n.2, p. 81-93, nov. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/05/2013.
- ALMEIDA, L. S et al. A. Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. 16, n. 1, p. 70 – 85, 2012.
- AMARAL, M. M. D.; NUNES, L. C. Pesquisa acadêmico-científica nas instituições de ensino superior: do faz-de-conta à realidade do mundo digital. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, p. 99-112, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/12/2013.
- APLLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Atmed, 2006.
- BALLESTER, C. P. M. Análise dos Fatores que Influenciam o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Contabilidade por meio de Modelos Binários. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 14, n. 45, p. 379-399, 2012. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/9285/analise-dos-fatores-que-influenciam-o-desempenh>>. Acesso em: 26 de maio de 2013.
- BARBOSA, G. C. **Análise da associação entre os indicadores de gestão das Universidades Federais e o desempenho discente no ENADE**. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis. Brasília, DF, 2011.
- BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação** (Campinas), v.15, n.1, p.41-56, 2010. Disponível em: >http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/05/2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, p. 67-75, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/04/2013.
- BEDENDO, C. **A nova concepção da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2011.
- BENITO, G. A. V. et al. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, p. 172-178, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000100025&nrm=iso>. Acesso em: 02/04/2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

- BOITO JR. A. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Xamã, 1999.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- BOURDIEU, P. O Campo Científico. In ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 39-64. (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 185-216 (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c. p. 81-126. (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012d. p. 65-70. (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012e. p. 127-144. (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012f. p. 217-228. (Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, P. Os três estados de capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012g. p. 71-80. (Ciências Sociais da Educação).
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2007. 752p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação** (Campinas), v.13, n. 3, p.777-791, nov. 2008. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 maio de 2013.

CABRERO, R. C. et al. Iniciação Científica e Educação Especial: mecanismos para formar cientistas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2008, p. 422-433.

CABRITO, B. G. O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 977-996, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04/03/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da pós-graduação**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em 26 julho 2013.

CARDOSO, R. C. L; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1994. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em: 25/02/2013.

CARDOSO, S.; SANTIAGO, R.; SARRICO, C. As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. **Avaliação** (Campinas), v.15, n. 3, p. 29-58, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 maio de 2013.

CARMO, M. C do; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 211-220, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em 26 maio de 2013.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação Superior: análises e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-80.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CORREA, L. J. L.; ROCHA, M. S. P. M. L. Disposições aos sacrifícios da escolarização: trajetórias de jovens das classes populares. **ETD: Educação Temática Digital**, v.14 n. 1, p. 420, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922012000100026&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 23/04/2013.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Lexikon, 2007.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-56.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11/05/2013.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 215-224, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/04/2013.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>>. Acesso em: 12/04/ 2013.

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELMAN, L. I. (org.). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004. 346 p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11/05/2013.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: Cipedes, 2001. p. 149-170.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020008000012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21/01/2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F. & CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade pública: Políticas e identidade institucional**. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999, p. 5-22.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade Pública: Políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

DUBAR, C. A socialização como incorporação dos habitus. In: DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 77-95.

ERDMANN, A. L. et al. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro v.14, n. 1, mar. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ESTEVES, M. M. F. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior Inovação e Qualidade na Docência. Porto: **CIE** - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, p. 73-77, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16/05/2013.

FERNANDES, M. C. S. G. Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um centro universitário privado e noturno. Tese de doutoramento. Araraquara: UNESP, 2002.

FERRAÇO, C. D; NUNENES, K. R. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 376-384, set./dez. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7955>>. Acesso em: 17/07/2013.

FREDERICO, C. **O jovem Marx**: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social e capitalista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, Set. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2013.

GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/03/2013

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, v. 13, n. 2. Itatiba, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/03/2013

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.) **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LEITE, D. B. C. Estudantes e avaliação. **Avaliação** (Campinas), v.15, n.3, p.9-27, nov. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/02.pdf>>. Acesso em: 23 maio de 2013.

LIMA, K. R. D. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, p. 86-94, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/04/2013.

LOBO, F.; ALMEIDA, L. S.; PINHEIRO, M. Avaliação do clima acadêmico no Ensino Superior. **Sociedade Portuguesa de Psicologia**. Lisboa, Portugal. p. 1364-1375, Nov., 2011. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/1822/16420>>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300010 &lng=pt&nrm=iso > . Acesso em: 11/05/2013.

MANCEBO, D. Intensidade do Trabalho Docente: um debate necessário. In: CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011. p.29-40.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. (Item Trabalho Alienado).

MASSI, L.; ABREU, L. N.; QUEIROZ, S. L. Apropriação da linguagem científica por alunos de iniciação científica em Química: considerações a partir da produção de enunciados científicos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 3, p. 704-721, 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N3.pdf>. Acesso em 25 junho de 2013.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, Abril de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/02/2013.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudantes universitários: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2013.

MORAES, R. C. Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. **Educação e Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1213-1222, 2010. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/873/87315816009.pdf> >. Acesso em: 30/04/2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04/04/2012.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, S. M.; GARCIA, A. N. Estudantes do Ensino Superior: as relações pessoais e interpessoais. **Gestin: Revista da Escola Superior de Gestão**. Ano VIII, n. 8, p. 195-203, 2010. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.11/514>>. Acesso em: 30/04/2013.

OHAYON, P. et al. Iniciação científica: uma metodologia de avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 127-144, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/11/2013.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações**. O campo Universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-37.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16/01/2013.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 março 2013.

OLIVEIRA, M. A.; SARAIVA, A. C. L. C. **O Ofício da Discência nas Representações Sociais de Estudantes Universitários**. Relatório de Pesquisa. Viçosa, MG: FAPEMG, 2010.

OLIVEIRA, M. A.; SARAIVA, A. C. L. C. Saberes, experiências e desafios compartilhados por estudantes universitários em seus processos de socialização e de formação. In: José Leite dos Santos Neto. (Org.). **Um Horizonte Chamado Educação: Perspectivas e Caminhos**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, v. 1, p. 229-246.

OLIVEIRA, M. A. M. et al. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela “pós-modernidade”? In: MENEZES NETO, A. J.; CUNHA, D. M.; FIDALGO, F.; SOUZA JUNIOR, H. OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 71-98.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E., POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Estudantes Universitários: Características e experiências de formação**. Taubaté, Cabral Editora e Livro Universitário, 2003.

PAULA, M. D. F. D. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 14, p. 71-84, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61846340/A-FORMACAO-UNIVERSITARIA-NO-BRASIL>>. Acesso em: 09/12/2013.

PEREIRA, P. H. **Noções de estatística: com exercícios para administração e ciências humanas** (dirigidos a pedagogia e turismo). Campinas: Papyrus, 2004.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 655-676, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2013.

POCHMANN, M. Trabalho e formação. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 491-508, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/01/2014.

PRATES, A. A. P. Ampliação do sistema de Ensino Superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p.125-146, 2010. Acesso em:<<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2554/0>>. Disponível em: 24/11/2013.

QUADROS, A. L. D. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG.

Ciência & Educação (Bauru), v. 16, p. 103-114, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24/08/2013.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, Abr. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2013.

RODRIGUES, S. T. K. **Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

ROSÁRIO, P.; et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**. (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, p. 349-358, Dec. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Maio 2013

ROSISTOLATO, R. Significados da cultura entre estudantes de direito. **Avaliação** (Campinas), v.15, n. 2, p.73-92. Jul. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a04v15n2.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. A. D. et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 913-929, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/01/2014.

SANTOS, S. A. **Mudanças na graduação na universidade pública**: a nova prática da Iniciação Científica. São Carlos: UFSCar, Tese de doutoramento, 2013.

SETTON, M. D. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, p. 335-350, 2005a. Disponível em

<<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>>. Acesso em 27/11/2013.

SETTON, M. D. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 77-105, 2005b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27/11/2013

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27/03/2013.

SETTON, M. G. J. Processos socializadores, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia** (São Paulo), v. 1, p. 19-35, 2010. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549/2169>>. Acesso em 12/03/2013.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. **Avaliação**, Campinas, v. 5, n. 2(16), p. 7-25, 2000.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dezembro. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04/04/2013.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e Mudança na Produção**. 2 ed. São Paulo; Bragança Paulista: Cortez; USF, 2001.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, A. O. Reflexões sobre a ideologia produtivista a partir da leitura de “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. **Revista Espaço Acadêmico**, v.10, n. 109, p.139, 2010.

SILVA, E. P.; SILVA JUNIOR, J. dos R. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição universitária pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 55-73.

SILVA, E. P. Educação a distância, sociabilidade produtiva e acumulação flexível. In: SOUZA, D. D. L. de, SILVA JÚNIOR, J. dos R. e FLORESTA, M. das G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Editora Xamã, 2010. p. 89-107.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Instituição escolar e trabalho docente. In: RODRIGUES, M. V.; ALMEIDA, M. de L. P. [et al.]. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado nas federais públicas brasileiras. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 45, p. 9-37, jan. 2010.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; ANELLI JÚNIOR, L. C. **O Lulismo, o Precariado e a Mudança nas federais**. São Carlos: GEPEFH, 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/jo%C3%A3o-dos-reis/lulismo-precariado-e-as-federais/4860776880242>>. Acesso em 24/01/2014.

SILVA, K.; MORAIS, S. S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 163-182, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/05/2013.

SIMÃO, L. M. A Iniciação Científica enquanto processo de construção de conhecimento: um enfoque para reflexão. In: BONFIM, E. M. **Formação em Psicologia**. Belo Horizonte, Anpepp/UFMG, 1996.

SOUSA, J. V. de. **Educação Superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/01/2014.

TRINDADE, H. Metáforas da crise: da Universidade em ruínas à Universidade em penumbra. In: GENTILI, P. (Org.) **Universidades na penumbra**. 1ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001, v. , p. 13-45.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Ciências biológicas. **Projeto Pedagógico Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas**. São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_BachCiencBiologicas.pdf>. Acesso em: 11/03/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Medicina. **Projeto Político Pedagógico**. São Carlos, 2007a. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_medicina.pdf>. Acesso em: 11/03/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática**. São Carlos, 2007b.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2008.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. CCBS. **Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. São Carlos, 2011a.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. CCBS. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Biotecnologia** (ênfase em Genética e Biologia Molecular). São Carlos, 2011b.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Acesso à Informação. **Competências**. São Carlos, 2013a. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/acessoainformacao/competencias.php>>. Acesso em: 23/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Apresentação. **A Universidade**. São Carlos, 2013b. Disponível em <<http://www2.ufscar.br/aufscar/auniversidade.php>>. Acesso em: 23/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Pró-reitoria de graduação. **Perfil do profissional a ser formado na UFSCar**. São Carlos 2013c. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/perfil_profissional_ufscar.pdf>. Acesso em: 24/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. DEMA. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.dema.ufscar.br/portal/index.php/pt/departamento/apresentacao>>. São Carlos, 2013d. Acesso em: 27/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. DEMA. **Profissão**. São Carlos, 2013e. Disponível em: <<http://www.dema.ufscar.br/portal/index.php/pt/graduacao/profissao>> Acesso em: 27/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Biotecnologia. **Perfil Profissional**. São Carlos, 2013f. Disponível em: <<http://www.biotec.ufscar.br/perfil-profissional>>. Acesso em: 27/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Biotecnologia. **Apresentação**. São Carlos, 2013g. Disponível em: <<http://www.biotec.ufscar.br/administracao-1>>. Acesso em: 27/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Engenharia Química. **Cursos Presenciais**. São Carlos, 2013h. Disponível em: <<http://www.deq.ufscar.br/index.php/br/>>. Acesso em: 26/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Curso de Filosofia. **Graduação**. São Carlos, 2013i. Disponível em: <<http://www.dfmc.ufscar.br/modalidade/graduacao>>. Acesso em: 28/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Física. **Cursos Presenciais**. São Carlos, 2013j. Disponível em: <<http://www.df.ufscar.br/caracteristicas-do-curso-de-graduacao-em-fisica>>. Acesso em: 27/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Ciências Sociais. **Cursos Presenciais**. São Carlos, 2013k. Disponível em: <<http://www.cech.ufscar.br/cccco/cccco.htm>>. Acesso em: 28/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Educação Especial. **Cursos Presenciais**. São Carlos, 2013l. Disponível em: <[alunohttp://www.cech.ufscar.br/eesp/](http://www.cech.ufscar.br/eesp/)>. Acesso em: 28/02/2013.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSCar – 2012. São Carlos, 2013m. Disponível em: <<http://www.cpa.ufscar.br/paginas-2013/relatorio-de-autoavaliacao-2012>>. Acesso em 21/01/2014.

VARGAS, M. L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação** (Campinas), v.16, n.1, p.149-163, Mar 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Maio 2013.

VIEIRA, D.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 junho 2013.

VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social**, v. 15, p. 45-62, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03/12/2013.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p 226-237, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27/03/2013.

ZILIOTTO, D. M.; BERTI, A. R. A aprendizagem do aluno inserido em empresa júnior. **Revista Conexão**, UEPG, vol. 8, n. 2, p. 210-217, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/4554>>. Acesso em: 06/07/2013.

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Atividade Discente na Universidade: Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes

Pesquisador: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07647612.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 152.004

Data da Relatoria: 13/11/2012

Apresentação do Projeto:

A universidade é considerada como ponte indispensável para a obtenção de prestígios social e econômico, na qual acontecem trocas de informações, experiências e saberes, estabelecendo intercâmbio permanente entre cientistas, técnicos, docentes e discentes. Contudo, a universidade tem se tornando cada vez mais instituição administrativa pautada nas noções de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional, descaracterizando-se de sua função social e autoavaliativa. No estudo sobre ofício da

discência na universidade compreendeu-se que a discência está associada às funções do aprender, do conhecer e do produzir, limitadas pelas demandas curriculares instituídas. Diante de inferências, objetiva-se analisar a atividade discente no espaço universitário, privilegiando a discussão dos impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, na qual se problematiza as dimensões social, ética e política da universidade, direcionadas para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico. A pesquisa será realizada na UFSCar - Campus São Carlos, tendo como sujeitos seus discentes, utilizando-se a aplicação de questionário aos 120 estudantes dos três Centros de Ciências e a realização do grupo focal com 20% da amostra inicial. Opta-se pela abordagem qualitativa e pela análise ao processo de categorização dos conteúdos semânticos fundamentados em aportes teóricos de perspectivas críticas. Espera-se que os resultados da investigação possam caracterizar a atividade discente no que se refere aos impactos da produtividade acadêmica na

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



formação dos estudantes balizada na atual conjuntura de mudança do capitalismo flexível no Ensino Superior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a atividade discente no espaço universitário, privilegiando a discussão dos impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, na qual se problematiza as dimensões social, ética e política da universidade, direcionadas para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

Objetivo Secundário:

a) verificar os impactos das mudanças do capitalismo flexível no Ensino Superior; b) mapear os espaços, experiências e agentes-interlocutores constituidores da formação discente; c) analisar as modalidades de relações estabelecidas entre os graduandos e a instituição, particularmente entre os pares: universidade-alunos, professores-alunos e alunos-alunos; d) discutir as implicações e repercussões da produtividade acadêmica na formação dos discentes universitários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante sobre o tema em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado. O TCLE precisa conter o nome da pesquisa. Sugerimos iniciar da seguinte forma: Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "A Atividade Discente na Universidade: Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes".

Recomendações:

Vide conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto considerado aprovado. Ressaltamos a necessidade de incluir o título da pesquisa no TCLE, assegurando o direito do sujeito ter o conhecimento da pesquisa em que participa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



SAO CARLOS, 23 de Novembro de 2012

Assinador por:
Daniel Ventrúscolo
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-0683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a)

Na tentativa de obter maior conhecimento sobre a atividade discente no espaço universitário estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender em que medida a produtividade no contexto universitário age sobre o desenvolvimento da formação acadêmica do discente nos espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

A sua participação nesse estudo envolve o preenchimento individual de um questionário, bem como sua participação em uma entrevista semiestruturada gravada pelo pesquisador.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, asseguramos sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar no estudo sem que lhe acarrete em sansão ou prejuízo de suas atividades.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções e os itens do questionário e preencha-os em sua íntegra. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Uma vez preenchido o questionário, solicito que o mesmo seja entregue, juntamente com este “**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**”, **devidamente assinado**.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

Maísa Aparecida de Oliveira

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Telefone: (16) 3351-8364

E-mail: maisavrb@hotmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Departamento de Educação – DEd/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pelo Pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Nome do (a) Aluno (a):

Assinatura do (a) Aluno (a):

Local: _____, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO DIRETOR DE CENTRO

São Carlos, _____ de _____ de 2012.

Ilmo(a). Sr(a). Diretor do Centro de Ciências _____
 Prof(a).Dr (a) _____

Prezado (a) Senhor (a),

Venho solicitar-lhes autorização para que MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA, RG nº 12295435, aluna regular do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, possa aplicar questionários e entrevistar alguns alunos do Centro de Ciências _____, a fim de buscar dados para a pesquisa intitulada “**A Atividade Discente na Universidade: Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes**”.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar a atividade discente no espaço universitário, privilegiando a discussão dos impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes, na qual se problematiza as dimensões social, ética e política da universidade, direcionadas para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

A pesquisa será dividida em dois momentos: O primeiro se dará pela aplicação de um questionário a 40 estudantes da graduação do Centro de Ciências _____ da UFSCar e em um segundo momento será realizado uma entrevista semiestruturada com 10% dos integrantes que tenham participado da etapa anterior. Pretende-se que a amostra de participantes seja composta por estudantes que estejam matriculados nos dois últimos anos letivos.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo na atividade acadêmica do aluno e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, seus professores e alunos em sua pesquisa.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
 Departamento de Educação – DEd/ Sala 17/ Tel: 3351-8364
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

De acordo: Sim () Não ()

Assinatura do (a) diretor (a): _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES**DADOS PESSOAIS:**

Nome: _____

Email: _____

1 - Naturalidade: _____

2 - Sexo: () F () M

3- Idade: _____

4- Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outro

DADOS SOCIOECONÔMICOS:**Familiar:****NÍVEL DE ESCOLARIDADE:**

5- Pai: _____

6 - Mãe: _____

7- RENDA FAMILIAR:

() até dois salários mínimos;

() de três a cinco salários mínimos;

() de seis a nove salários mínimos;

() de 10 a 15 salários mínimos;

() acima de 15 salários mínimos.

PROFISSÃO DOS PAIS:

8- Pai: _____

9- Mãe: _____

Estudante:

10- Possui alguma renda própria atualmente?

() Não

() Sim, com vínculo empregatício;

() Sim, sem vínculo empregatício, através de atividades acadêmicas (bolsas de iniciação à docência, estágio, pesquisa ou extensão);

() outro. Especifique: _____

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO:

11- Escola frequentada, em grande parte do:

a) Ensino Fundamental: () Pública () Privada

b) Ensino Médio: () Pública () Privada

12 - Modalidade de Ensino Médio cursado:

() curso técnico (profissionalizante)

() curso propedêutico (preparatório para o nível superior)

() outros. _____

ENSINO SUPERIOR

13 - Usufruiu de Ações afirmativas para ingressar ao ensino superior?

() Não

() Sim. Especifique: _____

14 - Curso: _____

15 - Período acadêmico: _____

16 - Ano que pretende se formar: _____ Semestre: _____

17 - Participou de algum grupo informal de estudantes na UFSCar (Bateria, Esportes, Religiosos, ou outros)? () Não () Sim.

Especifique: _____

18 - Participou do Diretório Acadêmico (DCE, CA, Atlética ou outros)?

() Sim () Não

19 - Participou de Iniciação Científica? () Sim () Não

20 - Participou de Projeto de Extensão? () Sim () Não

21 - Participou de evento científico? () Sim () Não

Quantos, aproximadamente? _____

22 - Teve alguma publicação? () Sim () Não

Quantas, aproximadamente? _____

23 - Em média, gastou quanto tempo para a construção de cada trabalho científico publicado?

24 - Poderia ter mais publicações? () Sim () Não

Por quê? _____

25 - Como avalia sua produção acadêmica? () Positiva () Negativa () Em partes

Por quê? _____

26 - Participou de estágio curricular? () Sim () Não

27 - Em que tipo instituição?_____

28 - Com remuneração? () Sim () Não

29 - Participou de estágio extracurricular? () Sim () Não

30 - Em que tipo instituição?_____

31 - Com remuneração? () Sim () Não

Muito obrigada pela sua colaboração!!

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Família: influência em sua vida escolar.
2. Ingresso na universidade: por que escolheu fazer um curso superior?
 - Como foram as primeiras disciplinas e o que você mais fazia nesse tempo?
3. Como é a sua relação com os outros estudantes? Com os professores? E com a universidade?
 - Você já teve alguma dificuldade na relação com outros estudantes e/ou professores?
 - Como você considera que a universidade incentiva a sua formação acadêmica?
4. Há competição entre os alunos? Como acontece? Por quê?
5. Quem ou o que foi (está sendo) mais importante para a sua formação?
6. Quais atividades acadêmicas você já realizou na universidade? (grupos, projetos, estágios, diferentes relações sociais).
 - Qual foi a mais significativa? Como ela aconteceu? (aprofundar nas atividades comentadas por cada aluno: frequência de participação, grau de envolvimento, influência na vida acadêmica).
7. Existe alguma atividade acadêmica que você gostaria de ter feito ou que ainda pretende fazer?
8. Você já teve algum tipo de bolsa? Qual a importância dela para você? Você acha que ter ou não bolsa influencia na maneira como desenvolve a atividade na universidade?
9. O que você considera ter produzido na universidade? Qual a implicação de tal produção na sua formação?
 - Quanto tempo levou na produção? Quais foram as dificuldades?
10. Como você classificaria o grau de dificuldade para as publicações em sua área?
11. Você considera o processo de produtividade acadêmica no contexto universitário correto/coerente?
12. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?