

GRAZIELA GIUSTI PACHANE

A UNIVERSIDADE VIVIDA

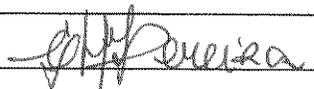
A experiência universitária e sua contribuição ao
desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas, 1998

GRAZIELA GIUSTI PACHANE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Graziela Giusti Pachane e aprovada pela comissão julgadora.

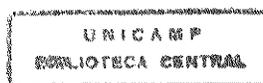
Data: _____

Assinatura: 

A UNIVERSIDADE VIVIDA

A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas, 1998



5813385

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	P115U
V. _____	Ed. _____
TI. MBO	87/34223
PROC.	395/98
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	11/06/98
N.º CPD	

CM-00112881-5

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P115p

Pachane, Graziela Giusti.

A universidade vivida : a experiência universitária / Graziela Giusti Pachane. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Universidade Estadual de Campinas. 2. Estudantes uni-
versitários. 3. Ensino superior. 4. Universidades e faculdades.
I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Administração e Supervisão Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Comissão Julgadora

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

A meus grandes mestres:
meus pais,
meus professores e
meus alunos

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial quero oferecer meu carinho e agradecer,
do fundo do coração, a:

A força divina que nos inspira a iniciar e nos fortalece para continuar o caminho, nem sempre tão fácil.

Meus pais, Edmir e Antonia, pelo apoio e pela compreensão sem limites.

Amélia, pela ajuda nunca negada.

Balzan e Corinta, pelos primeiros passos na Educação.

Profa. Elisabete, pela orientação, confiança e paciência.

CNPq, pelo indispensável apoio financeiro.

Os amigos, por tudo o que cada um significa: Adrianas, Ana Lúcia, Célia, Dotti, Dolores, Ellen, Fábio, Flávia, Gilvanise, Glorinha, Gustavo, Jorge, Juliana, Laura, Mara, Márcio, Martha, Ruth, Silmara, Simone, Sueli, Tamara, Valquíria, Zé e Zezo.

Flávio, Luís e Vanessa, pela cumplicidade.

Carlos Humberto e Aninha, pela luz no início do túnel.

Meus colegas de pós, que muitas vezes o convívio fragmentado não nos permite lembrar os nomes.

Pessoal do “Idéia” e do Senac, por compreender minha ausência.

Emerson, Liliana, Rodrigo e Eduardo, cada um, em sua especialidade, sempre me ajudaram nas dificuldades com os computadores, as leis e os números.

Professores: Camilo, Ezequiel, Hermas, Jimmy, José Dias, Lilian, Maria Eugênia, Patrizia, Sigris e Sírio, pela formação.

Funcionários da biblioteca, em especial à Alexandra e ao Gil pela paciência sem medidas.

Funcionárias da pós/FE, em especial Marina, Nadir, Ana e Carmo, pela gentileza e atenção .

Pessoal da Computação da FE e do Centro de Computação/ UNICAMP UNICAMP, por se deixar desvelar.

Faculdade de Educação, que tão bem me acolheu.

DASE, na pessoa amável da Wanda.

COMVEST pelas informações precisas e pelo atendimento especial.

DAC/SERCA pelos dados fundamentais, também pelo atendimento especial.

Todos que direta ou indiretamente colaboraram para a execução de meu trabalho: pessoal dos “xerox” de Limeira, da FE e do IMECC, aos amigos da Caprioli e Cidade Azul que sempre me ajudaram a chegar mais cedo.

Aos professores Alberto (Beto do IA), Ana Torrezan (DEPE), Ângela (DEME), Cássio (Civil), Crésio (Civil), Elizabeth Mercuri (DEPE), Isabel (DEME), Mansur (DEME), Maria Aparecida (Cheti, do IMECC), Petrônio (coordenador do IMECC), Sônia (DASE) e Sylvia (DEPE), que gentilmente cederam parte de suas aulas para que os questionários pudessem ser aplicados.

Aos alunos da Civil, Educação Física, Enfermagem, Letras, Matemática, Matemática Aplicada, Física, Química, Dança, Biologia e Odonto que, com suas respostas ao questionário, propiciaram a existência deste trabalho.

*“Cada coisa tem sua hora e cada
hora seu caminho.”*

Rachel de Queiroz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAMINHOS TEÓRICOS	7
1.1 Unicamp: uma breve contextualização de seus objetivos e sua história	11
1.2 A vivência universitária sob o olhar teórico	17
1.3 O processo de mudanças: a “alegria” do desenvolvimento pessoal	23
1.4 Influências dos relacionamentos e do ambiente universitário no conjunto de mudanças	28
1.4.1 Influências dos relacionamentos pessoais	30
1.4.2 Influências do ambiente universitário	35
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
2.1 Sujeitos da pesquisa	46
2.2 A escolha do instrumento	48
2.3 Elaboração do instrumento	51
2.4 Testagem, validação e aplicação do instrumento	53
2.5 Tabulação e análise dos dados	55
3. CAMINHOS DA ANÁLISE	60
3.1 Perfil dos alunos respondentes da pesquisa	60
3.2 A percepção do aluno sobre a vivência universitária e sua contribuição ao processo de desenvolvimento pessoal	73
3.2.1 Razões para realizar um curso universitário, expectativas em relação à universidade e à vivência universitária	73
3.2.2 A vivência universitária sob o olhar do aluno	80
3.2.3 A “alegria” de crescer como indivíduo: o desenvolvimento pessoal percebido pelos alunos	99
3.2.4 Influências percebidas pelos alunos no processo de mudanças	110
3.2.5 A percepção do aluno sobre a influência do ambiente universitário	112

4. CAMINHOS CONVERGENTES E DIVERGENTES	120
4.1 Considerações finais	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição dos alunos por idade	61
TABELA 2	Distribuição dos alunos quanto à residência com os pais	62
TABELA 3	Número de horas dispensadas à realização de atividades remuneradas durante a realização do curso	66
TABELA 4	Distribuição geral dos alunos quanto à ocupação do pai	68
TABELA 5	Distribuição dos alunos quanto à ocupação do pai segundo a escala de Hutchinson	69
TABELA 6	Distribuição dos alunos quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai.	69
TABELA 7	Relacionamentos pessoais mais significativos	98
TABELA 8	Influência da situação de residência no processo de mudanças	117
TABELA 9	Distribuição dos alunos quanto ao processo de mudanças por área de conhecimento	119
TABELA 10	Taxa de evasão dos alunos ingressantes no ano de 1995	128

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** Distribuição dos alunos matriculados na Unicamp ingressantes no ano de 1995 por área do conhecimento 48
- QUADRO 2** Comparativo entre alunos inscritos para o exame vestibular/1995 e os alunos efetivamente matriculados, segundo a dependência administrativa da escola em que cursaram o 2o. grau. 64
- QUADRO 3** Distribuição dos alunos ingressantes em 1995 e 1997 quanto ao nível ocupacional do pai 70
- QUADRO 4** Distribuição dos alunos ingressantes em 1995 e 1997 quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai 70
- QUADRO 5** Distribuição dos alunos matriculados em 1973 quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai 71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Comparativo entre o número total de ingressantes em 1995 e o número destes alunos efetivamente matriculados no ano de 1997

128

RESUMO

Este estudo busca compreender a percepção do aluno a respeito da contribuição da experiência universitária a seu desenvolvimento pessoal.

Configurando-se como um estudo descritivo-exploratório, foi desenvolvido a partir de dados coletados junto a alunos da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo.

Os dados obtidos nos permitiram depreender a importância de se estudar a vivência universitária a partir das *continuidades e rupturas* por ela proporcionadas ao estudante, categorias estas que se configuram como a principal contribuição da universidade ao desenvolvimento pessoal do aluno.

Observamos que as *rupturas* ocasionadas pela vivência universitária são múltiplas, atingindo simultaneamente os níveis pessoal, social, educacional e moral. Por outro lado, o desejo de crescimento pessoal é o único item que se apresenta como *continuidade* em relação às expectativas iniciais dos alunos.

Essa influência no desenvolvimento pessoal dos alunos resgata a importância da função formadora da universidade, assim como a necessidade de que as tensões aí vividas sejam mais equilibradas.

A análise dos dados revelou ainda, a importância da realização de atividades de pesquisa e da participação mais ativa do aluno no contexto universitário, bem como a importância dos relacionamentos pessoais (aluno-aluno e professor-aluno) travados neste contexto.

ABSTRACT

This study aims to understand the student's perception of the contribution of the university experience to his/her personal development.

Elaborated as a descriptive-exploratory study, this research was carried out based on the results of data collected among students of the University of Campinas - UNICAMP, and subsequently analyzed according to the principles of Content Analysis.

The data obtained allowed us to deduce the importance of studying university life based on the *continuities* and *ruptures* that take place during the student's life at the university, categories that can be considered as the main contribution of the university experience to the student's personal development.

It was observed that *ruptures* caused by university experience are multiple, affecting moral, educational, social and personal levels simultaneously. On the other hand, the aspiration for personal development is the only item that presents itself as a *continuity* related to student's initial expectations.

This influence on the student's personal development brings to light the importance of the educational role of the university, along with the necessity of better equilibrating the tensions undergone during university life.

The analysis also revealed the importance for the student to realize research activities and to have a more active participation in the university life, as well as the importance that personal relationships (student-student and faculty-student) hold in this context.

INTRODUÇÃO

Como mencionado por SANTOS FILHO (1994), os estudos sobre a Educação Superior compõem um campo ainda incipiente, cujo desenvolvimento se iniciou há menos de meio século, sendo mais recente ainda no Brasil:

“A sistematização provisória dos conhecimentos neste campo do saber já vem aparecendo desde a década de 60. Mas é a partir do final da década de 70 para cá que são publicados importantes enciclopédias na área de educação e na área especializada do ensino superior. Este progresso, porém, se tem dado fundamentalmente na América do Norte e na Europa Ocidental, onde se concentra a maioria dos centros de pesquisa e dos programas de pós graduação (mestrado e doutorado) na área de ensino superior. No entanto, a mais longa experiência dos países dessas regiões pode ser útil a países em desenvolvimento como o Brasil que só a partir da década passada iniciou-se efetivamente neste novo campo de estudos e pesquisas.” (p. 6)

Sendo um campo novo, o estudo da Educação Superior não obteve, ainda, um desenvolvimento integrado, apresentando algumas sub-especialidades mais desenvolvidas e deixando outras ainda obscuras:

“Os interesses por estudos e pesquisas relacionados ao ensino superior não têm coberto todo o espectro de problemas e temas da área, o que significa que nem todos os aspectos foram objeto de estudos e pesquisas. Algumas dimensões mais específicas foram privilegiadas criando sub-especialidades em vez de um desenvolvimento da área como um todo. Algumas poucas sub-áreas estabeleceram pequenos grupos de pesquisa e criaram revistas especializadas. Church (1985) identifica especialmente cinco áreas correlacionadas: o estudante, o ensino, a administração, a política e o papel social da Universidade.” (SANTOS FILHO, 1994, p. 10)

Em um levantamento realizado a partir dos dados da Fundação Getúlio Vargas, GODOY (1989, p. 2-10) nos mostra que, no Brasil, as áreas

voltadas aos aspectos de *administração/ planejamento* e aos aspectos *filosóficos/sociais* vinham sendo as mais estudadas (perfazendo um total de 51,2% e 38,5% dos casos, respectivamente), seguidos dos *aspectos didático-metodológicos* (em 10,3% dos casos), entre os quais foram enquadrados estudos sobre os métodos e técnicas de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, sobre as características e a formação dos professores universitários e trabalhos sobre a caracterização e problemática relativos ao aluno universitário.¹ Os trabalhos a respeito da caracterização e problemática do aluno perfazem, dentro da categoria *aspectos didáticos e metodológicos*, apenas 26,2% de casos, não havendo maiores especificações quanto aos temas tratados por estes trabalhos.

Os dados do CD Anped/1996, cuja finalidade é a divulgação das dissertações e teses produzidas nos diversos cursos de pós-graduação do país, confirmam os poucos estudos existentes voltados à temática do aluno. De um total de 561 referências sob os títulos *Ensino Superior* e *Universidade*, realizadas no período de 1985 a 1995, pudemos constatar que menos de 10% estão voltadas à temática do estudante universitário², o que corresponde a aproximadamente 50 trabalhos ao longo de dez anos.

Dentre estes trabalhos, observavam-se as seguintes abordagens quanto ao estudante universitário: estudos de acesso (1), seletividade (1), evasão (6) e permanência (2) no Ensino Superior; desempenho e aprendizagem (8); importância do relacionamento interpessoal aluno-aluno e professor-aluno (4); percepções, atitudes ou representações dos alunos frente a diversos aspectos do contexto universitário (7); necessidades e/ou dificuldades do estudante (3) e a importância da orientação psicopedagógica (2); motivação (2); alunos-trabalhadores (3); participação no contexto universitário (1); a relação da aprendizagem desenvolvida na universidade com o aprimoramento da consciência social ou do conjunto de valores do indivíduo (3); o

¹ Esta última é a que se apresenta mais próxima às nossas preocupações.

² Os demais trabalhos dizem respeito a políticas públicas, administração e planejamento do ensino superior, metodologia de ensino e didática, havendo um grande número de estudos de caso, voltados às especificidades das instituições sobre as quais foram elaborados (organização dos professores, implantação de projetos de pesquisa, histórico de implantação e desenvolvimento das instituições ou cursos enfocados etc).

desempenho no vestibular (1) e o cruzamento de aspectos técnicos e humanos no ensino de graduação (1).

Podemos constatar que, embora o Brasil esteja desenvolvendo com mais intensidade estudos dedicados ao Ensino Superior, ainda são poucos os relativos à temática específica do aluno e, mais restritos ainda, os relativos à vida universitária e aos processos de mudança ocorridos após o ingresso na Universidade. Quando enfocados, estes temas estão diluídos em meio a contextos mais amplos de discussão, dificultando sua apreensão global.

Os textos de FELDMAN e NEWCOMB (1976) e de SNYDERS (1995), foram de fundamental importância para elaborarmos os questionamentos que nortearam a realização do presente trabalho.

FELDMAN e NEWCOMB (1976) fazem um apanhado extremamente cuidadoso de estudos realizados, em especial nos Estados Unidos, a respeito das mudanças de comportamento, atitudes e personalidade dos estudantes que passam pela experiência universitária. A partir das temáticas abordadas nesses trabalhos, foram levantados 36 aspectos sobre os quais poderíamos direcionar os questionamentos de nosso estudo, entre eles: diferenças entre o ambiente real e o imaginado pelos alunos antes do ingresso na Universidade; envolvimento dos alunos com atividades extracurriculares no campus e sua relação com o desempenho acadêmico; tipologia de cursos, de professores e de ambientes acadêmicos; impactos causados pelo ingresso na Universidade; mudanças relativas à personalidade, crenças, valores e atitudes; influência dos amigos, familiares e professores nesse processo de mudanças; influência do ambiente da Universidade e das moradias (pensões, fraternidades, repúblicas...) nesse processo de mudanças; a persistência das mudanças após a saída da Universidade; diferenças entre jovens universitários e não-universitários (alunos trabalhadores, alunos desistentes); razões para evasão; e a relação entre o desenvolvimento humano e o desempenho acadêmico.

A discussão de cada um dos aspectos levantados pelo texto de FELDMAN e NEWCOMB nos levou a inúmeras reflexões, a partir das quais

elaboramos os questionamentos que balizaram o direcionamento de nossa pesquisa, delimitando sua abordagem:

1. Por que os estudantes procuram, hoje, uma Universidade?
2. O que esperam dela?
3. Suas expectativas são confirmadas?
4. Que espécie de dificuldades encontram durante a vivência universitária?
5. Quais as situações de aprendizagem e vivência que percebem como as mais significativas?
6. Quais são as mudanças de personalidade e atitudes percebidas? Se tais mudanças ocorreram, elas foram no sentido de acentuação ou alteração das tendências iniciais?
7. Quais as influências mais fortes relativas ao processo de mudanças (pais, amigos, professores...)?
8. Estas mudanças têm relação com o fato de o aluno estar realizando um curso universitário ou são ocasionadas por outros fatores (idade, residência fora da casa dos pais, amadurecimento natural...)?

Embora não tão pontual, a influência de SNYDERS (1995) também pode ser sentida em nossos questionamentos. Perguntando sobre a “insensatez” de se pensar a alegria na Universidade, o autor inicia uma reflexão a respeito da importância dos estudos universitários na vida dos jovens.

Tomando por base exemplos privilegiados (biografias de ilustres e reconhecidos intelectuais do passado), busca encontrar as “alegrias” e “não-alegrias” vivenciadas pelos universitários na realização da rudeza de seu ofício de estudante, destacando as queixas estudantis, a miséria da possibilidade de “livre escolha” aberta pela Universidade, as dificuldades da passagem para a vida adulta e, ao mesmo tempo, a alegria de poder escolher, a liberdade, a alegria do convívio com os colegas e a alegria do conhecimento, do desenvolvimento.

Discutindo as contradições inerentes à idéia de Universidade, SNYDERS (1995) destaca as continuidades e rupturas que caracterizam o fazer universitário, enfatizando a necessidade de que este fazer seja voltado

para a vida, rompendo a dicotomia teoria-prática, ou pensar-fazer e, referindo-se a diversos autores, conclui seu texto defendendo um ensino menos elitista (p. 177).

Ressaltando sempre a importância da busca de um ensino voltado para o desenvolvimento do homem, mediado pela arte, pela ciência, pela política e pelas próprias disciplinas estudadas nos diferentes cursos, SNYDERS (1995) destaca a importância dos relacionamentos interpessoais, não apenas entre os próprios alunos, mas também, entre estes e seus ‘mestres’ e nos provoca — a todos que pretendem trabalhar o ensino superior — com um questionamento:

“(...) até que ponto os estudos universitários podem ajudar os alunos a superar o isolamento e abri-los para a alegria de sentir, de viver unido aos homens?

Estar unido aos homens, sem se confundir num magma em que se perderiam as diversidades, as variedades individuais e as variedades de grupos e de tempos: ligar a riqueza própria de cada um aos diferentes recursos que os outros constituem, unir-se em suas próprias diferenças, em vez de senti-las como motivo de oposição.” (p. 149)

Assim, provocado por SNYDERS, NEWCOMB e FELDMAN, nosso estudo busca compreender um pouco melhor a experiência vivida pelos estudantes na Universidade e o que esta experiência traz de contribuições a seu desenvolvimento pessoal.

A relevância do tema proposto foi se configurando a cada texto que líamos e a cada novo questionário que recebíamos.

Além do tema pouco explorado — o que ao mesmo tempo tornava o caminho mais difícil e mais atraente — a conjuntura da educação brasileira, o discurso neoliberal, os índices de evasão encontrados, os problemas mencionados nos textos lidos e nos questionários analisados, salientavam a necessidade de se conhecer mais a fundo a vivência do estudante universitário.

Segundo CAMARGO et al. (1994), “*neste momento em que a Universidade Brasileira passa por profundas transformações*” é fundamental sabermos “*como o estudante universitário se percebe dentro dela*” (p. 155).

Assim, estando nosso interesse voltado à compreensão da vivência dos estudantes universitários, optamos por privilegiar a percepção do próprio aluno acerca de sua experiência e das contribuições dela advindas, escolhendo para objeto de nossos estudos um *corpus* de estudantes oriundos de diversos cursos de graduação da Unicamp.

No Capítulo 1, estaremos abordando os *Caminhos Teóricos* seguidos na elaboração do trabalho, não apenas no intuito de esclarecer as reflexões que nos levaram à consolidação do tema estudado mas também, no de fornecer referências teóricas possibilitadoras de embates posteriores.

No Capítulo 2, *Caminhos Metodológicos*, esclarecemos as abordagens epistemológicas e as técnicas seguidas na elaboração do trabalho, consideradas de fundamental importância para a compreensão do modo como olhamos para nosso objeto e, conseqüentemente, das interpretações propostas.

No capítulo 3, *Caminhos de Análise*, apresentamos os resultados dos dados levantados junto aos alunos, numa seqüência de três momentos intimamente relacionados e que consideramos indissociáveis: o primeiro busca compreender o contexto em que estava inserido o aluno universitário, aproximando-se de sua vivência universitária; o segundo procura levantar as principais mudanças percebidas pelo aluno após o ingresso na Universidade e o terceiro, compreender a relação destas mudanças com o fato de o aluno estar realizando um curso universitário.

Finalmente, no capítulo 4, *Caminhos convergentes e divergentes*, retomamos aspectos da trajetória do aluno universitário, expostos ao longo dos capítulos anteriores, e propomos algumas possíveis compreensões a respeito das contribuições da universidade no desenvolvimento pessoal do aluno, destacando, em especial, as rupturas decorrentes da vivência universitária.

1. CAMINHOS TEÓRICOS

A compreensão da vivência dos alunos universitários passa pela explicitação do que entendemos por cada um dos termos por nós utilizados, assim como da explicitação dos termos Ensino Superior e Universidade e, da instituição escolhida como objeto de estudo.

Por *experiência* ou *vivência universitária* compreendemos todas as situações direta ou indiretamente relacionadas ao fato de o aluno estar realizando um curso universitário. Procuramos abordar desde as expectativas anteriores ao ingresso até as situações proporcionadas ou favorecidas pela realização de um curso universitário (residência fora da casa dos pais, realização de estágios, atividades culturais e esportivas etc.), mesmo que não diretamente ligadas ao curso ou à universidade, passando, obviamente, por todas as situações e vivências inerentes à prática acadêmica, como aulas, pesquisas, relacionamento com professores e colegas etc.

Entendemos por desenvolvimento pessoal³ o desenvolvimento da pessoa do aluno como um todo, tendo a ver com as mudanças (em intensidade ou direção) de aspectos cognitivos, psicológicos, culturais, sociais e físicos ocorridas ao longo do tempo que o estudante permanece na universidade, assim como percebidas por ele, e que, na presente pesquisa, foram abordadas através dos seguintes itens:

visão de mundo (sensibilidade para problemas sociais, compreensão de problemas sócio-políticos, compreensão do outro);

autoconceito;

conjunto de valores éticos (morais, religiosos, familiares);

apreciação e compreensão de valores estéticos (artes);

autoconfiança;

responsabilidade;

independência;

³ Gostaríamos de salientar que estaremos utilizando desenvolvimento pessoal ou individual e crescimento pessoal ou individual como sinônimos.

sociabilidade; e
atenção consigo mesmo (desenvolvimento do aspecto físico e cultural).

Assim, nossa hipótese inicial, que pode ao longo do trabalho vir a ser refutada ou comprovada, estabelece que o aluno passa por um processo de mudanças após seu ingresso na Universidade, havendo influência desta ao menos em alguns aspectos de seu desenvolvimento pessoal.

A utilização conjunta de bibliografia brasileira e estrangeira nos leva a estar atentos para as diferenças existentes entre os países, e mesmo no Brasil, quanto ao conceito de Ensino Superior. Ao utilizarmos o termo “Ensino Superior”, podemos estar nos referindo a noções completamente diferentes entre si, visto que, como menciona SANTOS FILHO (1994):

“(...) o próprio conceito de ensino superior pode ser considerado ambíguo. Em alguns países, como a Áustria e Itália, este termo equivale a educação universitária. Em outras partes, como no Reino Unido e Austrália, mais de um setor relativamente distinto de ensino superior pode ser incluído no termo. Por outro lado, países como os Estados Unidos e o Canadá, têm um extenso sistema de ‘colleges’ cujo lugar no ensino superior, embora questionável, não pode ser excluído. Assim, o ensino superior se refere a todas as instituições pós-segundo grau que oferecem algum grau reconhecido, compreendendo desde instituições de dois anos até as escolas de pós-graduação” (p. 8)

Uma definição de Ensino Superior é exposta por SÁNCHEZ GAMBOA (1994), abrangendo três dimensões:

“A expressão Ensino Superior pode ser entendida como: a) o lugar onde acontece o ensino, Faculdade, Universidade, Institutos Superiores, Colégios Maiores, etc. (dimensão espacial); b) um nível na seriação escolar, sinônimo de 3o. grau, de estudos pós-secundários, pré-graduação (Pre-grado, em alguns países de língua hispânica), etc (dimensão temporária); c) um processo de formação e de capacitação profissional, de desenvolvimento científico e tecnológico, de produção do conhecimento, de ações sócio-educativas (funções de ensino, pesquisa e extensão), todos esses processos de nível superior (dimensão de processo, ação ou movimento).

Em resumo, a expressão Ensino Superior refere-se à ação educativa de formar, ensinar, produzir e socializar conhecimentos, nas circunstâncias de uma seqüência de escolarização (3o. grau) em lugares ou instituições de educação superior (IES).” (p. 24)

Embora esta definição delimite o ensino superior como aquele pós-secundário, voltado à capacitação profissional e ao desenvolvimento científico tecnológico, a complexidade não se desfaz. Mesmo que pensemos a educação superior apenas em termos de Brasil, a dificuldade da definição persiste pois muitas são as instituições de ensino superior (IES) e muitas, as diferenças entre elas. Apenas para exemplificarmos, quando falamos de IES podemos estar nos referindo a institutos isolados ou Universidades e ainda a instituições municipais, estaduais, federais ou particulares que, apesar de um objetivo comum (qualificação profissional, de modo geral) diferem na organização, na estrutura, no incentivo à pesquisa, na realização de cursos de período diurno, integral ou noturno, entre outras.

No nosso caso, pretendemos estar trabalhando apenas com “Universidade”, termo por si, já bastante carregado de conotações contraditórias, tendo em vista a gama de atividades atribuídas à Universidade. Segundo BELLONI (1992) não existe um conceito único de Universidade, sendo este variável ao longo dos séculos e das regiões nas quais as universidades se desenvolveram:

“A instituição denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é, também ela, em verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual.” (p. 71)

Para mostrar a heterogeneidade existente desde o passado, a autora destaca a diferença entre o modelo humboltiano e o modelo

napoleônico⁴. Embora modelos “radicais” tenham se desenvolvido e hoje estejam mais próximos de um modelo intermediário, o conceito de Universidade não se tornou menos complexo, dadas as diversas funções, muitas vezes contraditórias, que é levada a assumir, como explicitado por DIAS SOBRINHO (1995):

“Desde logo, é prudente assumir a pluralidade e não falar em uma significação petrificada, mas num feixe ou numa rede de significações, históricas, ambíguas, contraditórias (...) Ou seja, quando se trata de universidade, é mais adequado o sentido de “universidades”, o plural como sendo indicador das diferenças e da diversidade das instituições universitárias, entendidas como produção social, portanto, históricas, distintas e cambiantes. A multiplicidade das ciências e a pluralidade das concepções e práticas políticas afastam a possibilidade de se pensar a Universidade como instituição unidirecional ou uma totalidade sem contradições. O cotidiano das universidades é feito de processos de diferenciação e de convergências.” (p. 16)

Tal caráter contraditório, ao invés de fazer da Universidade algo indefinível ou mesmo incompreensível, torna-se, hoje, um caráter essencial da própria Universidade pois, *“longe de ser a harmonia, é a tensão a marca dominante dessa comunidade”* (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 19).

Tendo em vista toda essa complexidade, nova delimitação do escopo de nosso trabalho se fazia necessária. Assim, do contexto das

⁴ A Universidade, nos moldes humboltianos, pode ser entendida como aquela que busca incessantemente a verdade, voltada prioritariamente à pesquisa, para a reelaboração e criação de novos conhecimentos, tomando o ensino como ‘aprendizagem da atitude científica’. Elitista, busca autonomia institucional. Ao contrário, a Universidade nos moldes napoleônicos existe para servir ao Estado, estando subjugada ao poder, assumindo a função de conservar a ordem social por meio da difusão de uma doutrina comum. Para tanto, depende de uma estrutura acadêmica e administrativa que atenuem ao máximo as divergências de pontos de vista. É praticamente uma instituição sem autonomia. O ensino, voltado à formação de indivíduos imediatamente úteis ao estado, é priorizado, sendo o questionamento permanente do saber, deixado de lado. Tais modelos, correspondem a expoentes de duas vertentes: a *Universidade do espírito ou liberal* (composta pelos modelos inglês, alemão e americano) e a *Universidade funcional ou do poder* (composta pelos modelos francês e soviético). Para maiores esclarecimentos a respeito dos diferentes modelos, v. MENEGHEL, em sua dissertação de mestrado *“Zeferino Vaz e a Unicamp”* (1994, p. 5-12).

universidades brasileiras, optamos por privilegiar uma, que pudesse representar a idéia de Universidade, como geralmente compreendida.

A escolha da Unicamp pareceu-nos apropriada pois esta se caracteriza como um excelente exemplo de “universidade” na acepção usual do termo, ou seja, como uma grande instituição, com variados cursos e alunos oriundos de diversas localidades do país e até mesmo do exterior, estando situada em um campus amplo, distante do centro da cidade e tendo suas atividades voltadas para as três funções primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão.

1.1 Unicamp: uma breve contextualização de seus objetivos e sua história

Implantada em pleno contexto de ditadura militar (fins da década de 60), e planejada de acordo com os princípios que caracterizavam a Universidade tecnocrática norte-americana (racionalidade, eficiência, produtividade e economia), a Unicamp foi criada e se desenvolveu em consonância com a política de ciência e tecnologia que então vigorava no país e com o modelo de crescimento econômico adotado pelo Estado, seguindo as diretrizes propostas pelo acordo MEC-USAID e que posteriormente culminaram com a elaboração da Reforma Universitária em 1968 (MENEGHEL, 1994, p. IX).

Dessa forma, encaixando-se na política educacional do Estado que buscava a criação rápida de uma competente massa de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que alavancassem o desenvolvimento industrial e ampliassem a base de consumo qualificado (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 73), a Unicamp destacou-se, segundo RODRIGUES (1997, p. 33-4), pela preocupação com a formação de mão de obra especializada, sendo que, desde o início, desenvolveu-se com ênfase na pesquisa tecnológica e na busca de criar e manter sólidos vínculos com o setor produtivo.

Criada a partir de institutos isolados (Medicina, em Campinas; Engenharia Civil, em Limeira e Odontologia, em Piracicaba), reunidos para que o projeto de Universidade pudesse se consolidar, a Unicamp iniciou suas atividades provisoriamente em 1963, sendo sua pedra inaugural fundada em 5 de outubro de 1966.

Tendo suas prioridades declaradas por Zeferino Vaz, seu fundador, como: “1o. Cérebros; 2o. Cérebros; 3o. Cérebros.” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 73), a Unicamp destacou-se, apesar de jovem, por ser um forte centro de pesquisa. Contou para isso com a presença de professores estrangeiros e ex-exilados que, através da força política de Zeferino Vaz, puderam ser trazidos ao Brasil (MENEGHEL, 1994, p. 159-160).

Dentre as preocupações da Universidade, expressas no seu estatuto aprovado em 1969, vigoravam as diretrizes de formar pessoas destinadas ao exercício de profissões liberais, técnico-científicas, técnico-artísticas, de magistério e trabalhos desinteressados da cultura; de realizar pesquisa científica e tecnológica e de produzir pensamento original no campo da ciência, da tecnologia, da arte, das letras e da filosofia e o objetivo de pôr a serviço da comunidade, através de cursos e serviços, os resultados de suas pesquisas (MENEGHEL, 1994, p. 115 ss).

No entanto, seus estatutos expressam a preocupação com a formação humanística de seus alunos, objetivando dar a eles consciência crítica do país e da sociedade, como exposto por este trecho do relatório da Comissão Organizadora da Unicamp sobre a introdução do Ciclo Básico (Relatório da Comissão Organizadora da Unicamp de 19-12-1966, p. 20):

“Os ideais universitários que constituem o assim chamado espírito universitário, do qual tanto se fala e poucos entendem, são os ideais da ciência, da arte, de Pátria e de humanidade. São eles realmente o denominador comum da preparação cultural de todos os estudantes e não de ser inculcados em suas mentes, durante todo o curso acadêmico. De outro lado, somente em ambiente universitário, sobretudo pela vida em comum no mesmo campus nos dois anos básicos, conseguem os estudantes adquirir e incorporar o conceito da igual importância social das diferentes atividades humanas sejam científicas, técnicas, literárias, filosóficas, artísticas, desvalorizando-se assim o pernicioso,

falso e enganador preconceito vigente entre nós de superioridade de certas profissões. Aprenderão também os estudantes, por essa vivência comum, que as Ciências e as Artes não contêm um fim em si mesma mas todas elas só contêm um objetivo alto e nobre: a promoção do bem-estar espiritual, físico e social do homem.”

Ou nas palavras do próprio Zeferino Vaz:

“(...) A universidade não pode dedicar-se apenas ao ensino profissional, à investigação científica e ao conhecimento da filosofia e da estética. No conjunto heterogêneo dos cursos que a compõem ela há de criar uma unidade espiritual através da cultura de orientação humanística, dirigindo a formação da personalidade de seus alunos no sentido de criar neles uma consciência nacional, assim como para enaltecimento dos valores morais que se oponham à crescente mecanização do espírito e ao utilitarismo frenético de nossos dias.”

(apud MENEGHEL, 1994, p. 149)

A convivência, assim como a integração das áreas do saber, eram do mesmo modo preocupações básicas de Zeferino Vaz, que procurou representá-las na própria estrutura arquitetônica circular da Universidade, estrutura essa que passou a ser a própria representação de seu logotipo (MENEGHEL, 1994, p. 105).

Entretanto, a história da Unicamp, mostra-nos que muitos dos pressupostos de sua criação não chegaram a se concretizar, como exposto por MENEGHEL:

“A rapidez com que foram implantados os cursos de Tecnológicas contrasta com a lentidão com que foram instalados os cursos das áreas de Ciências Humanas e Artes, dando a entender que elas não eram prioridade da Universidade. Apesar dos ideais humanísticos e da visão integrada das ciências de Zeferino Vaz e da Comissão Organizadora, os cursos de Ciências Humanas começaram a ser implantados apenas na década de 70, sendo que os primeiros a funcionar atendiam diretamente aos interesses das empresas — Economia e Administração. Os cursos de Artes, por sua vez, tiveram início apenas na década de 80” (p. 152)

MENEGHEL cita ainda, os esforços de parcelas da comunidade universitária em recuperar ou manter alguns dos princípios que embasaram a criação da universidade e que hoje são considerados críticos. Entre eles, a falta de interdisciplinaridade, a falta de maior interação universidade-sociedade e universidade-empresas e a perseverante dicotomia ensino-pesquisa.

Atualmente, a Unicamp se apresenta com um total de 18.187 alunos⁵, distribuídos em suas unidades de ensino e pesquisa localizadas em três campi: o Campus de Campinas (central, com maior número de cursos), Piracicaba (Odontologia) e Limeira (onde funcionam os cursos Superiores de Tecnologia).

Deste número, 8.821 são alunos de graduação, 3.635 de Mestrado, 3.320 de Doutorado e 644 alunos de cursos de especialização. Conta também, com 651 estudantes especiais de graduação e 1.426 de pós-graduação. Dentre os alunos de graduação, 1.530 são alunos dos dez cursos noturnos oferecidos pela universidade e 329 freqüentam os cursos de Tecnologia, oferecidos também no período noturno, no campus de Limeira.

Dada sua grande ênfase na pesquisa, é reconhecida, tanto nacional quanto internacionalmente, como um dos centros de excelência do país.

Para o atual reitor, José Martins Filho⁶, a universidade não perdeu sua tônica inicial, voltando-se para a pesquisa, para a formação humana, científica e tecnológica e para o diálogo com o mercado, o que destoa do afirmado por MENEGHEL (1994, p. 166), para quem: *“após quase três décadas torna-se evidente que tanto as necessidades da sociedade quanto os objetivos da Unicamp mudaram.”*

Compreendendo a Universidade como um projeto técnico, científico, cultural e ideológico que não pode caminhar, sozinha, contra os mecanismos de poder ou a realidade concreta na qual está inserida, visto que é historicamente condicionada aos valores e às necessidades da sociedade que a

⁵ Dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica da Unicamp, referentes ao primeiro semestre de 1997.

⁶ O texto do reitor encontra-se no “Guia da Unicamp”, uma publicação da Universidade que busca fornecer informações gerais a respeito do campus, sendo utilizado, predominantemente, para divulgação das atividades desenvolvidas pela Unicamp a visitantes e outras instituições.

mantém (FÁVERO, 1980, p. 17), fica difícil acreditar que a Unicamp não tenha alterado suas diretrizes, visto que as condições históricas atuais diferem das condições da época de sua fundação. As tendências históricas mundiais atuais, entre as quais se destacam a globalização, o desemprego e a exigência crescente por qualificação, bem como as políticas públicas nacionais, tais como a aprovação da nova LDB, marcam um contexto de crises e de buscas de novos caminhos, que se refletem diretamente no Ensino Superior.

Contudo, é notório que a preocupação com a qualificação de mão-de-obra especializada fez-se presente ao longo da trajetória da Unicamp, assim como da trajetória das demais instituições de Ensino Superior no Brasil.

Segundo PRANDI (1982, p. 46), a universidade brasileira tinha no início de sua instituição no país, o objetivo de formar as elites dirigentes, passando, numa segunda etapa, a ser pensada como instrumento voltado ao desenvolvimento nacional, confundindo, em suas diretrizes, os interesses nacionalistas e os projetos de industrialização, numa ênfase quase exclusiva à formação profissional, como explicitado por CAMARGO et al. (1994):

“Historicamente, esta ênfase dada quase que de modo exclusivo para a formação profissional, vem do século passado, desde a instalação de escolas de nível superior estruturadas no país após a Independência. Essa tradição profissionalizante, decorrente de uma mentalidade cientificista positivista, foi sendo consolidada ao longo do tempo, apesar de esforços diferenciados, como, por exemplo, a criação da Universidade de Brasília, no início dos anos 60.

Ressalta-se, ainda, que também a política econômica do Estado Brasileiro foi enfatizando, cada vez mais, o papel a ser desempenhado pela educação frente ao desenvolvimento do país. Tal política foi melhor explicitada com a implantação da reforma de 1968, cujas preocupações estiveram mais centradas na quantidade, nos meios técnicos para a educação, na formação profissional e em prescrever um modelo ao qual as universidades deveriam se adaptar.” (p. 11)

Nos últimos anos, a crescente exigência do mercado por especialização/ qualificação leva a Universidade a voltar-se para a formação técnica no intuito de satisfazer as demandas da economia e do mercado de trabalho, tornando, segundo alguns autores, o ideal da busca de conhecimento e a formação humana uma preocupação secundária — quando não totalmente

inexistente (ESCOTET, 1990, p. 216; VON ZUBEN, 1995, p. 13). Ou seja, a Universidade, cuja essência estaria no equilíbrio de suas forças contraditórias tende, em conjunto com os demais níveis de ensino, ao atendimento apenas das funções ligadas aos interesses econômicos vigentes:

“Nos dias atuais, é notória a relação que se estabelece entre educação e produtividade. Educação, para ser eficiente, deve ser capaz de incorporar o complexo sistema científico-tecnológico e colocá-lo a serviço da produção através das pessoas que forma. Não importa o ponto de vista humano que exige a agregação de valores, relacionados com a realização do homem, com sua participação qualificada na construção de um projeto de vida individual e social. [...]” (GOERGEN, 1996, p. 23)

Mais dissimuladamente, o direcionamento da Educação Superior para o atendimento das necessidades sistêmicas aparece nas dez funções principais atribuídas às Universidades pela OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e compiladas por SANTOS (1997):

“Educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através de credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social” (p. 189)

Percebemos que a maioria dessas atribuições apresenta um sentido utilitário, privilegiando o produto e não o processo de pesquisa e de formação, aparecendo a busca de conhecimento apenas sob o termo “investigação”. Sobre a formação individual, do modo como a abordamos no presente trabalho, não há citações.

Este silenciamento é, entretanto, revelador. Ao não mencionar explicitamente o tipo de homem que deseja formar, subentende-se que este homem esteja subordinado ao sistema, subordinado às normas e valores da organização dominada pelo economicismo.

Segundo GOERGEN (1996), ao privilegiar as disciplinas que enquadram, adestram e qualificam o aluno para atuar dentro de um sistema, deixando em segundo plano as disciplinas reflexivas, culturais, artísticas e críticas, a Educação, e em nosso caso especial, o Ensino Superior, ajudam a internalizar, subrepticamente, os interesses sistêmicos, *“de modo a se tornarem exigências dos próprios educandos que passam a ‘desejar’ uma educação que não os faça perder tempo com bobagens teóricas, culturais, reflexivas, mas se restrinja a instrumentalizá-los da forma mais objetiva possível para servir ao sistema”* (p. 24).

Segundo DIAS SOBRINHO (1995, p. 18) a Universidade além de sua formação prática e mais visível de preparação profissional, está *“no mesmo processo, intencionalmente ou não, formando cidadãos mais ou menos críticos e conscientes do que ocorre no mundo e do papel das ciências nas sociedades contemporâneas”*, possuindo um grande valor formativo, enquanto processo geral de socialização.

É indispensável, portanto, que os estudos sobre o Ensino Superior busquem penetrar mais a fundo na vivência dos alunos universitários a fim de captar a formação que está sendo oferecida a estes, geralmente de modo oculto, no sentido de constituírem-se como cidadãos e como indivíduos.

1.2 A vivência universitária sob o olhar teórico

Apesar da constante preocupação de aprimoramento, observável pelo grande número de instituições que hoje se dedicam à avaliações internas, a Universidade não tem conseguido atender às expectativas de todos os alunos que vêm a ela. Segundo SANTOS (1997), citando Bienaymé, a variedade de produtos esperados da Universidade é tal que torna difícil exigir que ela

produza todos com a mesma eficácia (p. 216). Acreditamos que se torna difícil até definir exatamente quais papéis cabem à universidade desempenhar.

O desencontro entre as expectativas dos alunos, o que a Universidade se propõe a fazer e aquilo que efetivamente realiza, pode gerar no aluno uma série de decepções com sua vivência acadêmica.

BALZAN (1988), num texto destinado a compreender a importância da didática no Ensino Superior, menciona os principais descontentamentos dos alunos com sua formação:

“Se me fosse perguntado sobre onde estaria concentrada a maior parte das críticas ao processo de ensino, eu diria que a mesma se encontra na didática do professor (...)

A questão da integração/desintegração em vários níveis é marcante, embora nem sempre diretamente explicitada pelo próprio aluno. (...)

O estudo tem revelado uma dissociação clara entre ensino e pesquisa, entre atividades teóricas e práticas, entre estágios e conteúdos desenvolvidos a nível de sala de aula, entre aquilo que é ensinado e as formas como são conduzidas as avaliações, entre aquele que ‘dá a matéria’ — professor ou aluno que conduz um seminário — e o resto da classe.” (p. 56-7)

Salienta, mais adiante, algumas das principais críticas relativas à própria Universidade, sua infra-estrutura e de seus departamentos e/ou unidades de ensino:

“Há uma série de pontos levantados pelos alunos que contribuem decisivamente para a insatisfação com relação à qualidade esperada e que dizem respeito à situação de infra-estrutura reinante, quer a nível de instituição, quer a nível de unidades de ensino. Dentre esses, convém destacar: o problema de transportes (...), o problema das bibliotecas (...) a situação dos equipamentos e dos laboratórios em geral (...), o problema salarial, envolvendo professores e funcionários” (BALZAN, 1988, p. 57)

MERCURI (1994) relatando as condições para o estudo, segundo depoimentos dos alunos e professores dos cursos de graduação da Unicamp, menciona a ocorrência de diversos tipos de dificuldade para a realização das atividades acadêmicas pelos alunos.

Entre os principais problemas encontram-se a situação financeira, que impossibilita o acesso ao material de estudo (livros, equipamentos, instrumentos...); os problemas relativos à falta de local adequado para o estudo e os problemas ou limitações pessoais (como incompreensão dos textos lidos ou problemas com a elaboração de textos).

No entanto, o problema que se sobressai em seu trabalho é o relativo às condições temporais de estudo. Segundo professores e alunos, a falta de tempo para realização das tarefas curriculares é um dos principais fatores dificultadores da aprendizagem, chegando, inclusive, a causar problemas como fadiga e *stress*, responsáveis por queda no desempenho, além do próprio desgaste físico e emocional.

Do mesmo modo, FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ e MORELLI (1985) interessam-se por conhecer os problemas enfrentados por alunos de ensino superior no que diz respeito à realização de suas tarefas discentes. Os dados de sua pesquisa revelam como dificuldade principal as barreiras que devem ser transpostas pelos alunos que, vindos de uma formação insuficiente nos níveis anteriores de ensino, não conseguem executar as operações fundamentais de seu trabalho. Com respeito aos professores, são citadas dificuldades de relacionamento pessoal e deficiências em métodos e técnicas de ensino. Já a falta de condições das escolas são apontadas por poucos entrevistados como fatores prejudiciais ao desempenho acadêmico.

Muito pouco, entretanto, tem sido dito sobre a problemática dos alunos universitários no que se refere a dificuldades que ultrapassem os limites do pedagógico.

Marcada não apenas por problemas internos, de qualidade da instituição em si, a vivência universitária caracteriza-se por apresentar ao aluno uma série de desafios que este, muitas vezes, não está preparado para enfrentar.

HOIRISCH et al. (1993) discutindo a importância da orientação psicopedagógica no Ensino Superior, enfatizam as difíceis situações pelas quais os alunos ingressantes em uma universidade têm de passar: a tensão do

vestibular, o impacto do ingresso em uma estrutura totalmente diversa daquela à qual estavam habituados no segundo grau, a nova metodologia de ensino, a perda de seus principais referenciais e pontos de apoio (família, grupo, sala de aula), a mudança no vínculo familiar (em especial para os alunos que necessitam se separar da família), além da própria fase complexa de passagem da adolescência para a idade adulta, que, segundo os autores, implica na questão da identidade pessoal, profissional e posterior inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho:

“No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos. Ele tem também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente, de que, ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o excluiu dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um pária, só, inseguro do seu direito de frequentar a academia.” (HOIRISCH, 1993, p. 24)

À estas dificuldades, somam-se as características próprias da instituição (normalmente de grande porte, com número elevado de alunos, docentes e funcionários), e a inexistência de profissionais que orientem e apoiem o estudante neste momento, o que leva o aluno universitário a se sentir entregue a si mesmo (Hoirisch, 1993, p. 49).

SNYDERS (1995) ao se referir à vivência dos alunos universitários, menciona a existência de situações positivas, que proporcionam satisfação aos alunos, às quais chama de “alegrias” e situações negativas, que dizem respeito às frustrações ou problemas enfrentados, às quais chama de “não-alegrias”, terminologia que estaremos utilizando ao longo do trabalho.

Dentre as “não-alegrias” faz também referência à dificuldade dos alunos com a falta de tempo para a realização das tarefas acadêmicas —

em especial dos alunos que necessitam trabalhar — e acrescenta as dificuldades de relacionamento pessoal num ambiente, muitas vezes, marcado pela falta de convivência e pela rivalidade. Não pretendendo “repisar” as dificuldades vividas pelos alunos, consideradas por ele como de domínio público, resume em três parágrafos, o que considera as principais dificuldades vivenciadas no contexto universitário:

“Os programas não correspondem ao que poderia interessar aos estudantes — e aliás raramente no que lhes seria útil; os exames, os concursos são demasiado difíceis, bizarramente difíceis, e se está mal preparado para eles; estafa, fadiga, estudos embrutecedores, sobrecarga de tarefas; exames ansiógenos, angústia do diploma a obter; no sentido forte do termo, uma sucessão de ‘provas’ — cujo sentido e finalidade muitas vezes permanecem sibilinos.

Fracassos, reorientação, rejeição para fora daquilo que se havia escolhido; o objetivo passa a ser o de manter-se contra a avalanche de seleções, o que o obriga a viver em situação de constante ameaça, para não dizer de julgamento; os estudos vividos como uma sucessão de eliminações, de condenações. E no período estudantil isso ainda é mais angustiante porque os fracassos estão próximos; não é como no primeiro grau, quando ainda se tinham muitos anos pela frente.

Obsessão de um emprego: mesmo quando se passa no exame, conseguir-se-á um emprego? Risco de carreiras não valorizadas, de desemprego. Se se estuda, é quase sempre com os olhos fitos, cravados no exame e no risco da profissão errada. Que lugar resta para alegria do saber, para o desabrochar da personalidade?”
(SNYDERS, 1995, p. 24-5)

Antes de entrar nas “alegrias” dos estudantes universitários propriamente ditas, SNYDERS apresenta duas categorias prévias. A primeira, denominada “alegrias intermediárias”, diz respeito às alegrias pessoais, não necessariamente relacionadas com a vida e a cultura estudantis: a alegria de progredir, compreender, atingir as metas, estar no caminho do êxito, também social, começando a ser reconhecido e considerado. Já a categoria seguinte, denominada “alegrias da expectativa”, como o próprio nome diz, refere-se às idéias, aos sonhos almejados pelos estudantes. São, em suma, todos sonhos relativos aos aspectos da vida universitária: aquisição de conhecimento,

descoberta da essência da verdade, contato com colegas interessados pelos problemas do homem, identificação com um mestre, e, até mesmo, na compreensão do autor, a descoberta do modelo ideal de conduta capaz de levar à conversão da existência, à redenção.

No que diz respeito ao contexto universitário, SNYDERS destaca as alegrias da *liberdade* e da *escolha*. Liberdade e escolhas acorrentadas, diz ele, pois podem levar à angústia da responsabilidade num contexto em que o aluno, sozinho, tem de tomar decisões próprias, realizar suas escolhas mas com o apelo difuso das “alegrias” que vêm de fora: o *amor*, as *experiências políticas* e os *encontros múltiplos*, com pessoas extremamente diferentes entre si.

A superação da angústia de tomar decisões frente à diversidade, à amplitude de caminhos, à busca incessante da verdade encontra-se, segundo SNYDERS, na alegria de *enveredar por novos caminhos*, diferentemente do tempo de colegial, onde trilhava-se por caminhos já por demais batidos. SNYDERS refere-se, dessa forma, à alegria da *investigação*, das *rupturas* e das *continuidades*, e dos *novos conhecimentos*.

Em sua opinião, o aluno pode experimentar alegria até nos *exames*, tomando-os por momentos de pausa para reflexão que permitem ordenar os pensamentos, rumo às novas conquistas.

A busca por conhecimento, como compreendida pelo autor, depende de envolvimento, havendo necessidade de que o aluno tome parte em grupos nos quais seja chamado a atuar. A *participação* configura-se como uma alegria, pois o aluno se sente ativo, importante, parte integrante de um todo maior, e não apenas um mero espectador. Envolvimento este que pode, segundo o autor, culminar com a alegria da *política*.

A alegria da participação está ligada à outra, de fundamental importância no contexto universitário, a alegria do *convívio*. Convívio entre amigos que juntos superam as dificuldades, descobrem novos valores, desvendam ao mundo e a si mesmos, e junto dos professores, vão construindo os elos entre passado, presente e futuro, os elos entre cultura e vida.

Aliada à ampliação do conhecimento, ao crescimento intelectual, SNYDERS menciona a alegria do *amadurecimento*, visto que o período da Universidade é, muitas vezes, coincidente com a fase de transição da vida e dos valores da adolescência para os da vida adulta, aspecto no qual nos deteremos daqui em diante.

1.3 O processo de mudanças: a “*alegria*” do desenvolvimento pessoal

Tanto FELDMAN e NEWCOMB (1976) como KUH (1995) desenvolvem trabalhos especificamente voltados à compreensão do desenvolvimento pessoal de jovens universitários e sua relação com o fato de o aluno estar frequentando uma Universidade.

FELDMAN e NEWCOMB procuram fazer uma revisão bastante completa do ‘estado-da-arte’ dos estudos sobre o impacto da Universidade realizados nas décadas de 20 a 60, em especial nos Estados Unidos. Os autores esclarecem que sua proposta geral é compreender “*sob que condições, quais tipos de alunos mudaram em que modos específicos*”, e alertam que “*não há uma resposta única.*” Apontam, entre outros aspectos importantes na compreensão das mudanças (valores econômicos, teóricos, religiosos...), a importância das expectativas iniciais dos estudantes.

Os autores abordam, no estudo, os principais valores, metas e satisfações que merecem ser destacados no estudo do impacto dos *colleges* sobre os estudantes. Entre os valores, mencionam os valores teóricos, econômicos, estéticos, sociais, políticos e religiosos, delimitando uma categorização importante na compreensão não só das mudanças ocorridas com os alunos, mas também na identificação das razões que levaram o aluno a buscar uma Universidade e suas expectativas em relação a esta (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 7).

Os dados relativos à intensidade das expectativas dos estudantes indicam que estas, de modo geral, tendem a ser exageradas. Tanto as

expectativas relativas à vida universitária quanto as relativas ao bom desempenho acadêmico tendem a ser maiores do que as experiências posteriormente vivenciadas na Universidade. Entretanto, concluem que a adaptação à situação encontrada se dá, de modo geral, com certa naturalidade (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 103).

Para os autores, a frustração das expectativas quando demasiada, pode gerar casos de desistência (evasão), embora considerem que um certo embate entre continuidades e descontinuidades, congruências e incongruências no contexto universitário seja bastante positivo e, até, desejável (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 295):

“Talvez a relação ideal entre aluno e Universidade seria a de uma série de descontinuidades pouco ameaçadoras. Isso porque uma grande diversidade, especialmente no início, poderia resultar em demonstrações de resistências, ou mesmo em desistência do curso. Muito pequena, significaria nenhum desafio, nenhuma mudança, nenhum impacto. Desse ponto de vista, o objetivo de uma Universidade poderia incluir aquele de inculcar tolerância, ou mesmo um certo apetite, por aquelas discrepâncias que podem estimular o crescimento.”⁷

É ainda enfatizado pelo texto que as mudanças ocorridas podem não ser no sentido de alteração das tendências iniciais dos alunos e sim, numa acentuação de características apresentadas pelos estudantes antes de seu ingresso na Universidade (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 171 e 193), em especial no caso de ambientes universitários que priorizem características próximas às apresentadas anteriormente pelos próprios alunos.

Para os autores, o impacto causado pela Universidade depende não apenas das oportunidades e exigências fornecidas pelo ambiente, mas também de um desejo do aluno de mudar, assim, citando MacConell e Heist, expressam sua compreensão de que *“a eficácia de um college é o produto de uma conjunção feliz entre as características e as expectativas dos alunos, e as*

⁷ Para facilitar a compreensão, optamos por traduzir “college” por Universidade neste trecho, sendo que na maioria dos casos, o termo “college” será deixado no original.

exigências, sanções e oportunidades proporcionadas pelo ambiente do college e de suas sub-culturas” (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 294).

De forma geral, as conclusões a que chegam FELDMAN e NEWCOMB são:

a) os alunos universitários estudados tendem a ampliar seus valores estéticos, a busca de educação geral, os interesses e capacidades intelectuais. Tendem também a tornar-se mais confiantes, assertivos, independentes, abertos (*openminded*) e interessados na busca de experiências interiores, assim como na manutenção de sua privacidade.

b) Percebe-se, por outro lado, uma certa tendência à diminuição da religiosidade, de aspectos conservadores⁸, da busca de formação profissional, e de outras características como autoritarismo, dogmatismo e preconceito. Nota-se também, uma diminuição do sentimento de ingenuidade.

c) Independência de pensamento, originalidade e interesses são itens considerados como tendo pequeno acréscimo, enquanto os objetivos de vida permanecem quase inalterados.

d) A orientação para realizações, a sociabilidade e o bem-estar físico são itens considerados pelos autores como inconclusivos. Também são consideradas inconclusivas as explicações sobre o fato de veteranos expressarem seus impulsos com mais facilidade, o que pode levar a suposição de menor conformismo com relação a papéis sociais — como masculino ou feminino.

KUH (1995) desenvolve uma pesquisa com universitários residentes nos Estados Unidos na qual procura conhecer: 1) a que atividades, eventos e pessoas os alunos atribuem seu desenvolvimento intelectual, social e emocional e 2) se os tipos de experiência extra-classe associados com diferentes resultados (*outcomes*) diferem devido ao tipo de instituição freqüentada e características do estudante, tais como sexo e etnia.

De acordo com os resultados obtidos em seu estudo, o autor considera que o desenvolvimento é possibilitado tanto pelo currículo ao qual

⁸Os autores notam que, muitas vezes, a mudança ocorre numa acentuação de aspectos conservadores. Embora em menor número, esta é uma tendência a ser levada em conta.

os alunos estão expostos, como também, e talvez até principalmente, pelas atividades extracurriculares das quais os alunos tomam parte, variando, portanto, de acordo com as características particulares de cada *college*. Não há evidências de que características como sexo e etnia sejam fundamentais no processo de desenvolvimento.

Quanto às influências pessoais, afirma a importância do contato informal entre alunos e professores, assim como do relacionamento entre os colegas, responsáveis, segundo os dados obtidos, por proporcionar sentimentos de afirmação, confiança e auto-valorização, contribuindo na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

Para KUH (1995), as mudanças ocorridas culminam com uma ampliação do senso de identidade, marcado por maior competência e confiança, o que, em sua opinião, ajuda as pessoas com formação superior a lidar melhor com situações novas (p. 123-124).

KUH afirma ainda, que há poucos estudos enfatizando que tipos de atividades levam a que tipos de mudanças, o que precisaria ser melhor estudado e, conseqüentemente, melhor objetivado para atender aos interesses almejados pelas Universidades (p. 146-7).

Da leitura da obra, apreendemos que o autor acredita na possibilidade de controle dos estímulos recebidos pelos alunos. Tal direcionamento vem mais claramente exposto quando o autor se refere às duas possíveis correntes para estudo do impacto da Universidade sobre o estudante. A primeira, influenciada pela teoria psicológica e chamada pelo autor de “abordagens desenvolvimentalistas”, é definida como o conjunto das teorias que “*tentam iluminar as dimensões e estruturas de crescimento em estudantes universitários e explicar a dinâmica pela qual tal crescimento ocorre*” (KUH, 1995, p. 126). A segunda corrente, na qual o autor se coloca, enfoca menos os processos psicológicos internos associados com dimensões de mudança e mais as condições e origens das mudanças externas, ambientais e sociais:

“Assim, aprendizagem e desenvolvimento pessoal são funções de influências recíprocas entre características institucionais (como

tamanho e controle), características do estudante (como sexo e etnia) e ambientes comportamentais e perceptuais representados, produzidos através do contato com colegas, professores, staff e outros, incluindo os tipos de atividades nas quais os alunos se envolvem.” (KUH, 1995, p.126-7)

Tal direcionamento, explicitamente comportamentalista, nos leva a ler com cautela o texto em questão, em especial por não ser a tendência seguida por nosso estudo, como exposto mais adiante.

Embora tenha a implicação desta tendência e esteja bastante comprometida com características dos ambientes típicos de *colleges* norte-americanos, a pesquisa de KUH (1995) sugere o reaquecimento das discussões acerca da influência do ambiente universitário e salienta pontos importantes, como a necessidade da participação dos alunos universitários em atividades extracurriculares, percebidas por ele como essenciais na consecução dos objetivos pessoais e institucionais (p. 148).

Enfatizando a necessidade de participação ativa do aluno no contexto universitário, KUH salienta que as instituições não deveriam forçar o aluno a tomar parte de tais atividades, todavia, elas poderiam, e deveriam, criar condições que promovessem a participação ativa do aluno em atividades extracurriculares:

“Políticas e práticas deveriam ser desenhadas com vias a encorajar os estudantes a assumirem responsabilidades por seus próprios assuntos, a interagir freqüentemente com membros de diferentes grupos em diferentes situações e a aplicar o conhecimento ganho em sala de aula a outras áreas (por exemplo, trabalho ou assuntos comunitários). Um passo chave para intensificar a aprendizagem do aluno fora da sala de aula é determinar se os valores da cultura da instituição (institucional ethos) abordam, holisticamente, a aprendizagem e participação do aluno em todos os aspectos da vida institucional.” (KUH, 1995, p. 150)

A importância das atividades extracurriculares e de uma vivência universitária ampla, que extrapole os limites da própria universidade, são

ênfatisadas por SNYDERS (1995), para quem o aluno ideal seria aquele que pudesse “*juntar num todo coerente as contribuições do exterior e as da faculdade: apreciar uma peça de teatro como prolongamento daquilo que a faculdade disse a respeito dela, e amar o amor como prolongamento do que essa peça mostrou a respeito dele*” (p. 31), sem ter que estar o tempo todo mergulhados no terror de exames e provas.

1.4 Influências dos relacionamentos e do ambiente universitário no conjunto de mudanças

Antes de entrarmos no estudo das influências percebidas pelos alunos no processo de mudanças, é necessário que esclareçamos sob que perspectiva compreendemos a influência dos relacionamentos e do ambiente no desenvolvimento do indivíduo.

CASTANHO (1989, p. 40) nos apresenta o que considera, baseando-se em Kohlberg e Mayer, as três tendências da Psicologia Educacional no pensamento do Ocidente. Embora o enquadramento de diferentes autores dentro dessas tendências possa trazer riscos — como alertado por CASTANHO — a utilização delas em nosso contexto é interessante, pois pode elucidar a crítica que elaboramos, quando da análise do texto de KUH, quanto à compreensão do indivíduo como totalmente determinado pelas condições do meio.

A primeira tendência nos é apresentada como sendo centrada na pessoa. Segundo esta compreensão, o ensino se configura como uma atividade de pequena importância, sendo que a principal função da educação é planejar um ambiente propício ao desabrochar da inteligência, da personalidade, das emoções e dos motivos que o ser humano já traz pré-formados ao nascer (CASTANHO, 1989, p. 40). Esta tendência é correspondente à primeira corrente apresentada por KUH, e aqui relatada anteriormente.

De acordo com esta tendência, nada há que se mudar no mundo pois o progresso esperado reduz-se a uma conversa interior, ou seja: “*trata-se*

de mudar o indivíduo sem tocar na ordem do mundo” (CASTANHO, 1989, p. 41).

A segunda tendência caracteriza-se por centrar-se não mais no indivíduo, mas no ambiente. Segundo CASTANHO esta tendência:

“Destaca o papel decisivo do ambiente na construção do comportamento do indivíduo. Filosoficamente, o indivíduo é visto como ser passivo, governado pelo ambiente, reagindo aos estímulos que vêm de fora e torna-se consequência das forças existentes em seu ambiente.” (p. 41)

São inúmeras as linhas decorrentes desta idéia central. De modo geral, o objetivo de todas é descobrir as leis que regem o comportamento humano para prevê-lo e controlá-lo. A instância regulatória deste modelo, voltada à eficiência e aos produtos, nos é apresentada por RUIZ e BELLINI (1996):

“A crença em postulados empiristas nos orienta no sentido de atribuir ao ambiente o papel determinante na ação educativa, cabendo à escola um caráter essencialmente regulatório. O compromisso maior é a otimização da ação do meio sobre os indivíduos.” (p. 44)

As principais críticas a esse modelo dizem respeito à desconsideração das estruturas interiores do indivíduo (CASTANHO, 1989, p. 42) e ao determinismo social.

A terceira tendência pode ser considerada como antidicotômica, pois rejeita a dicotomia pessoa X ambiente. Conta com um número bastante amplo de correntes e autores, dentre estes podemos citar alguns nomes como Vygotsky, Piaget, Montessori, Freinet, Makarenko, o que dá uma dimensão das diferentes perspectivas abordadas.

Segundo CASTANHO (1989):

“Entende essa tendência que a estrutura psicológica não pode ser explicada apenas pela hereditariedade ou pela experiência. É produto

da interação entre os fatores biológicos e o ambiente. (...) O conhecimento não é um mero 'desabrochar' e não é mera cópia, mas consequência de um processo ativo." (p. 42-3)

Segundo a autora as consequências dessa tendência para o ensino orientam-se a partir de três grandes princípios: *"a) a aprendizagem é um processo ativo; b) as interações sociais têm um papel vital no desenvolvimento intelectual; c) a atividade intelectual deve ter como base experiências reais"* (CASTANHO, 1989, p. 43).

Assim, sem estarmos privilegiando uma linha em especial dentro desta tendência, enquadramos nosso trabalho em uma visão tal que indivíduo e sociedade constituam *"uma relação que envolve dois sistemas abertos em contínua construção"*. Acreditamos, em concordância com RUIZ e BELLINI (1996) que *"estabelece-se aí uma relação de trocas: o indivíduo se constrói na inter-ação com a sociedade, não através da ação da sociedade sobre ele"*: (p. 49).

1.4.1 Influências dos relacionamentos pessoais

Embora a Universidade possa ser marcada pela competição e rivalidade entre alunos, pelo distanciamento dos estudantes ocasionado pelo sistema de créditos, pela separação (inclusive física) entre os institutos ou até mesmo pelos horários desencontrados (SNYDERS, 1995, p. 38), as relações travadas nesse contexto podem ser os aspectos mais relevantes vivenciados pelos alunos durante esse período (CASTANHO, 1989, p. 79).

A "alegria" dos relacionamentos pessoais proporcionados pela vivência universitária é enfatizada por SNYDERS (1995):

"Goethe já descobrira que se podia progredir na Universidade por uma espécie de simbiose apenas ajustada: 'A vida universitária (...) oferece contudo vantagens infinitas porque estamos constantemente cercados de homens que possuem ou que buscam a ciência, de sorte

que dessa atmosfera tiramos sempre, mesmo sem o saber, algum alimento. 'Acrescentarei: e alguma alegria.' (p. 37)

Muitas vezes, dando o apoio, ou ajuda necessária no momento de solidão (em especial pelo distanciamento da família⁹), os amigos são as influências mais marcantes desse contexto. Entretanto, a cooperação dos amigos ultrapassa o apoio, a ajuda em momentos difíceis. Numa relação dialética — ao mesmo tempo que nos relacionamos com um grupo em busca da identificação, buscamos também nos distanciarmos deles através do que, em nós, é diferente, original — o contato com o grupo favorece o crescimento, o auto-aperfeiçoamento, a busca do novo e, conseqüentemente, o encontro da pessoa consigo mesma. Como menciona SNYDERS (1995):

“Mais intensamente talvez para o universitário que para as outras pessoas e as outras idades, pois o estudante está entre os mais inquietos dos jovens, encontrar a si mesmo implica confrontar-se com aqueles que o cercam, aqueles que contam para ele: é freqüentemente em seus 'pares', alguns pares privilegiados, que o estudante vai buscar confirmação daquilo que ele espera ser, acredita ser — pelo que unem os diferentes esforços para superar a não-alegria. Sobretudo nos momentos em que se sente só, em estado de insegurança quanto ao seu valor, ele espera de seus amigos não apenas apoio mas algo como uma garantia.” (p. 42-3)

A alegria será alcançada, segundo o autor, num equilíbrio entre a construção, por parte de cada um, de sua personalidade e o desejo de ser aceito, acolhido pelo grupo.

Assim, o contato com o outro pode nos oferecer uma nova visão de nós mesmos, pois, como nos diz Sartre: “o outro guarda um segredo, o segredo do que eu sou” (apud CIANFA, 1996, p. 43), ou seja, a compreensão

⁹ Foram poucas referências à família, quando existente algo a esse respeito. Apenas no texto de FELDMAN e NEWCOMB (1976), há algumas informações no sentido da manutenção do *background* com o qual o aluno chega à Universidade caso esta não lhe ofereça diferenças da cultura à qual já estava acostumado (p. 276 e 328), sem no entanto, haver maiores contribuições a esse respeito. Sendo a família a primeira instância de socialização do indivíduo, sua influência é inegável, o que talvez explique a inexistência de discussões mais detalhadas.

de si mesmo é mediada pela visão de outras pessoas que, tendo um ponto de vista diverso do meu, podem refletir uma imagem de mim diversa daquela que eu, limitado pelas possibilidades do meu próprio olhar, tinha de mim mesmo, como num espelho¹⁰:

“A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou, segundo a frase muito feliz de Tchheiser, “os outros são os nossos espelhos.” (CIANFA, 1996, p. 43)

Também para HELLER (1985, p. 84) a função especular humana é fundamental, pois *“o homem, enquanto ser humano-genérico, não pode conhecer e reconhecer adequadamente o mundo a não ser no espelho dos demais.”*

Ao mesmo tempo que possibilitam o auto-conhecimento, os relacionamentos pessoais são mediadores do conhecimento e das normas das relações sociais que, quer através de identificação ou de recusa, vão se configurando, respectivamente, em modelos e anti-modelos (HELLER, 1985, p. 98).

Modelos que desempenham, segundo HELLER (1985), importantes funções na vida cotidiana das pessoas:

“Não há vida cotidiana sem imitação. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis. Como sempre, o problema reside em saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes. Naturalmente, existem na vida cotidiana setores nos quais não é necessária a individualização da mimese, bem como épocas nas quais ela se torna supérflua; ademais, os tipos e os graus de

¹⁰ Para uma discussão mais aprofundada da idéia de *função especular humana*, v. Célia Regina de Lara Cianfa, em sua dissertação de Mestrado (Unicamp, 1996, p. 41-43) e Júlio de Mello Filho, *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1989).

individualização são necessariamente diversos nas várias esferas vitais, nas diferentes épocas e situações.” (p. 36)

Assim, a apropriação de modelos não é vista como assujeitamento frente ao sistema, mas como um caminho para a elaboração individual, que não precisa ser realizada em todos os momentos. Segundo a autora, mesmo a vida social mais elementar seria inimaginável sem imitação, pois assimilamos uma série de coisas desde o momento de nosso nascimento. Da simples utilização de objetos até os valores morais e modos inteiros de conduta, buscamos referenciais nos “outros” para balizarmos nossa própria atitude. A autora acrescenta, ainda, que sem essas assimilações a vida cotidiana seria impossível, pois a apropriação, como a mecanização de atividades básicas (movimentos ao dirigir, por exemplo) é fundamental para que nossas mentes estejam desocupadas para funções mais importantes, e conclui: *“mesmo a imitação humana mais mecânica é assimilação ativa”* (HELLER, 1985, p. 88).

SNYDERS (1995) acrescenta, a respeito da apropriação de modelos, que copiar pode levar a criar, e cita os exemplos de Rodin e Edouard Manet, artistas que, através da cópia dos clássicos, foram paulatinamente descobrindo suas diferenças e particularidades em relação ao modelo e, conseqüentemente, suas características e estilos próprio, até firmarem-se, eles mesmos, como grandes mestres: *“Manet quis ser influenciado pelo quadro de Ticiano, visto que o copiou — e ao mesmo tempo encontrou nele o material de que precisava para afirmar sua expressão própria.”* (p. 127-8).

E mais adiante:

“O tesouro cultural edificado pelo conjunto dos predecessores: como um fundo comum de idéias e sentimentos ao qual se tem acesso graças aos professores — e também aos livros, aos colegas, à experiência pessoal. Esse imenso conjunto de influências não é o contrário da originalidade, mas uma condição necessária para que esta se desenvolva; ser o que se é não é afastar-se dos outros de modo sistemático nem puramente fantasia.

A alegria da originalidade consiste em entrar na posse dos êxitos anteriores, incorporá-los, interiorizá-los, mas também em não aceitá-

los tais e quais — às vezes em contrariá-los, entrar em conflito com eles. (...)” (SNYDERS, 1995, p. 128)

SNYDERS, nesse trecho, torna evidente a importância da influência dos professores. Segundo o autor, embora os estudantes muitas vezes relutem em aceitar tal influência, os professores desempenham papel fundamental na formação dos indivíduos (SNYDERS, 1995, p. 126).

O autor acredita, ainda, que tal relutância seja comum também por parte dos próprios professores que, a seu turno, resistem a assumir que influenciam seus alunos. Em sua opinião, assumir a postura de um professor que decididamente influencia é uma decisão difícil pois, ao mesmo tempo que influenciar pode significar ampliar horizontes, pode, por outro lado, significar levar o aluno à estagnação, impedindo-o de se desenvolver autonomamente (p. 123-7). Sobre a postura oposta, SNYDERS comenta: *“Temo, confesso-o, o professor que cede à ilusão de não influenciar; que afirma que o ideal seria não influir”* (p. 126) e continua, mais adiante:

“Quer a influência seja sujeição, sugestão, quer seja intenção deliberada, carisma (sic) pessoal ou ligação afetiva, as diferenças são enormes; mas a influência sempre está presente, talvez tanto mais forte quanto menos provocante, menos ostensiva — não ousa dizer: mais bem dissimulada. É preciso inteirar-se de que todos os professores universitários importantes foram apaixonados, parciais, e pesaram fortemente sobre a formação de seus discípulos — ainda que, mais tarde, muitos tenham escolhido uma direção diferente, ou mesmo oposta, mas que nunca deixa de ter relação com os primeiros momentos vividos na Universidade (...)” (p. 126)

Para FELDMAN e NEWCOMB (1976), a influência dos professores parece ser menos relevante. Embora os autores compreendam que os estudantes sofrem influência destes, acreditam que, devido às próprias condições estruturais das Universidades que restringem o contato entre estudantes e membros do corpo docente, esta se dá numa escala menor, sendo

que os próprios alunos chegam a não se aperceber das influências claramente, sentindo-as, predominantemente, através da mediação dos colegas (p. 269).

Devido ao maior contato profissional, os alunos tendem a ter os professores como modelos (ou anti-modelos) de suas atitudes como futuros profissionais, e, em menor número de casos, como modelos de comportamento adulto (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 257-258).

SNYDERS, em outro trecho de seu livro (p. 47-50), reafirma que o entrosamento de professores e alunos que necessitam mutuamente uns dos outros é fundamental, num esforço conjunto para a superação dos desentendimentos comuns ocorridos pelo “conflito de gerações”, também mencionados por FELDMAN e NEWCOMB (1976, p. 330-1). Os três autores demonstram acreditar que somente com muito esforço professores e alunos podem trabalhar juntos, trazendo, respectivamente, o domínio do conhecimento e a força revitalizadora necessárias para que o conhecimento possa sempre avançar num contexto, que para Wallace — referindo-se à Universidade — constitui-se num “*conflito de gerações burocratizado*” (apud FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 230).

1.4.2 Influências do ambiente universitário

De acordo com os resultados das pesquisas de KUH (1995), FELDMAN e NEWCOMB (1976) e SNYDERS (1995), a experiência universitária causa impactos nos alunos que os influenciam em seu desenvolvimento pessoal.

Apresentando os resultados de diferentes pesquisas, FELDMAN e NEWCOMB concluem que a Universidade influencia de modo diferente de outros ambientes pois comparações entre universitários e não-universitários mostram que embora as mudanças de determinadas características sigam as mesmas direções em ambos os grupos, a Universidade tende a acelerar o desenvolvimento de algumas características, enquanto retarda o de outras. Não acrescentam, entretanto, quais seriam estas características:

“Definitivamente, as evidências disponíveis sobre esse ponto indicam que, como tendência preponderante, os indivíduos que não frequentaram um college (embora elegíveis e aceitáveis) geralmente mudam na mesma direção que os alunos dos colleges, embora em menor grau. Os mesmos ventos da cultura sopram sobre ambas as populações, entretanto a experiência do curso superior parece acelerar alguns tipos de mudança, assim como atrasar outras.” (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 327)

Para os autores, o impacto da Universidade pode ocorrer no sentido de acentuar determinadas características que os alunos já tivessem parcialmente desenvolvidas — ou como tendências — antes do ingresso na faculdade, configurando-se como uma consolidação destas (p. 330). Assim, mesmo que imperceptíveis, por não serem mudanças das próprias tendências, mas mudanças na intensidade de tais tendências, a influência da Universidade estaria presente.

Enquanto para muitos a existência de diferenças iniciais pode significar que a experiência universitária não causa impacto algum nos alunos (visto que as mesmas características encontradas em períodos mais tardios haviam sido constatadas nos estudantes logo do ingresso destes na Universidade), para FELDMAN e NEWCOMB (1976), as diferenças iniciais reforçam a idéia do impacto, elevando-o a uma extensão inesperada: a existência de diferenças iniciais acentuadas pela vivência universitária pode significar que o impacto desta sobre os alunos inicie antes mesmo destes irem para a Universidade (p. 334). Isso porque o *ethos*¹¹ de determinada Universidade seria responsável por atrair para ela determinados grupos de alunos com características previamente adaptadas às condições encontradas na Universidade. É uma hipótese audaciosa, que não podemos, entretanto, desconsiderar.

Como o momento em que os estudantes vão à Universidade é, de modo geral, marcado pela transição entre a adolescência e a vida adulta, poderíamos nos questionar até que ponto as mudanças ocorridas nesse período são causadas pela Universidade, pelo amadurecimento natural ou, no caso

¹¹ Por *ethos* estamos entendendo a cultura, a personalidade própria de cada instituição universitária.

mais específico de alunos que saem de casa para estudar, pelas influências recebidas nas repúblicas ou pensionatos em que passam a residir.

Reformulando nossa pergunta, podemos questionar sobre qual é a contribuição (ou contribuições) da experiência universitária em si, no processo de desenvolvimento pessoal dos estudantes, que a distingue das demais experiências vivenciadas pelo aluno.

As leituras realizadas possibilitam a elaboração de tal questionamento, porém as respostas ainda estão muito longe de serem dadas.

Nenhum dos autores se refere explicitamente à contribuição particular da Universidade, sendo que as possibilidades de algum avanço são decorrência de uma exploração em pormenores do conteúdo de suas pesquisas.

Para KUH, cuja tendência teórica fundamenta-se no entendimento do homem como determinado pelo ambiente no qual está inserido, o impacto da Universidade sobre os alunos é óbvio, podendo ser controlado de acordo com interesses formulados *a priori*. Assim, para o autor, as características diversas do ambiente universitário devem ser criadas, visando a aquisição dos comportamentos considerados necessários à sociedade em questão, ou seja, visto que todo ambiente influencia as pessoas, resta à Universidade apenas manipular as situações que venham a favorecer o desenvolvimento, no aluno, de determinado comportamento.

Embora mencionem constantemente que a Universidade é um ambiente privilegiado, FELDMAN e NEWCOMB não são conclusivos quanto às características que tornam a Universidade um ambiente singular, capaz de gerar mudanças significativas nos alunos numa direção diferente das características possivelmente favorecidas por outro tipo de ambiente. Atestando que sua singularidade proporciona experiências difíceis de serem vivenciadas pelos jovens em outros ambientes, os autores apontam duas características importantes — inferidas ao longo do texto. A primeira refere-se à conjunção das características da Universidade enquanto “*arranjo temporário para a socialização dos jovens*” e às características da fase de transição entre a adolescência e a vida adulta (p. 103) — transição normalmente não

coincidente com outros níveis escolares, a não ser no caso de alunos tardiamente alfabetizados.

A segunda característica refere-se aos “*desafios às atitudes existentes*” que ocorrem no cotidiano universitário e que não se encontram em outros contextos (FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 323).

Para SNYDERS (1995), em cujo texto encontramos mais passagens referentes às características distintivas do ambiente universitário, a coincidência do período de transição para a idade adulta com o período universitário é um fator importante de ser levado em conta.

Segundo o autor, o fim da adolescência, naturalmente marcado por conflitos, pode ser, se bem trabalhado, um período bastante enriquecedor para o jovem. Amadurecer, para ele, significa adquirir a estabilidade do adulto sem, no entanto, perder as virtudes da adolescência.

Destacando a acomodação natural da idade madura, SNYDERS declara que a vivência na Universidade pode despertar o jovem para que seja um adulto sempre aberto, avesso à idéia de acostumar-se consigo mesmo e com a situação em que vive:

“Pelo tipo de experiências que ele vive na Universidade, o estudante é talvez a pessoa mais bem situada para manter em sua vida de homem, como um dever, o auto-aperfeiçoamento - purificando-o de excessos que chegam por vezes a uma confusão de extremos.” (SNYDERS, 1995, p.53)

SNYDERS menciona, ao longo de seu texto, algumas características que nos permitem compreender melhor quais sejam estas experiências.

Em primeiro lugar, destaca a própria *aula universitária* como um momento especial. Especial enquanto um momento de criação conjunta de saber, e não mais de “trilhar pelos caminhos já batidos”, como acontece nos níveis anteriores de ensino:

“Seja como for, a aula pode tornar-se assim um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os

alunos. Atividade, adequação — é então o frescor, e não o mofo, o amarelecido — o cheiro bom do frescor.” (SNYDERS, 1995, p. 121)

Destaca, também, a *participação*, o envolvimento, como instância fundamental do processo educativo a ser desencadeado pela Universidade:

“Um degrau suplementar: não somente o professor pede a seus alunos para intervir senão que já os trata como colaboradores, não como futuros colaboradores; ele exige uma participação imediata em seus trabalhos, a ajuda deles em suas pesquisas. A satisfação do aluno consiste aqui em se saber comprometido com o professor (sem esquecer os colegas) em tarefas comuns, reais e já o seu tanto inovadoras.

Isso pode ocorrer num grau muito elevado de cientificidade: Tinha a sensação embriagadora de que, aluno, eu participava da corrente viva, da construção orgânica de uma doutrina que, a ser correta, dava um sentido legítimo a tudo quanto eu pensava e a tudo quanto eu fazia.” (SNYDERS, 1995, p. 119)

Podemos depreender daí que a realização da *pesquisa* possa ser, na concepção do autor, um dos diferenciais importantes da Universidade pois favorece a participação ativa do aluno:

“O aluno fica feliz quando se lhe abre o domínio da pesquisa: depois de tantos e tantos exercicios escolares, chegar a uma expressão pessoal; ao mesmo tempo tomar consciência da própria individualidade, afirmá-la, empregá-la; seus próprios critérios, suas maneiras de pensar e de sentir: refletir sobre uma dada questão é ao mesmo tempo refletir sobre si mesmo, investigar a si mesmo e começar a descobrir a si mesmo. Primícias de originalidade, ora de um indivíduo, ora de um grupo criativo. Esta pode ser a ocasião de uma comunidade entre professores e alunos, através das diferenças de idades e de níveis de formação; não raro se abrirá assim uma via entre a instituição cultural e o mundo.” (SNYDERS, 1995, p. 122)

E conclui:

“Dentro das fronteiras da Universidade, é a pesquisa pessoal e a formação na pesquisa que constituem o caminho para a originalidade — e esta é a marca própria do ensino superior, é o seu ensino.

Certamente já se tratou muito disso na escola, mas a maturidade mais segura dos alunos, a concentração num único domínio, as margens de tempo que eles podem dispor, pelo menos nos casos propícios, são capazes de favorecer consideravelmente suas realizações.” (SNYDERS, 1995, p. 122-3)

Entre as experiências diferenciais vividas na Universidade, o autor menciona, também, a *participação profunda nas contradições do mundo* — através em especial do contato com as grandes obras e os grandes pensadores — e o direito que o universitário tem, diferentemente de um jovem trabalhador, de poder “*errar*”:

“O erro, ou melhor, o direito ao erro, faz parte de seu trabalho [estudante universitário], já que seu objetivo é investigar, compreender as questões mais difíceis, e ninguém chega a isso num percurso sem erros.” (SNYDERS, 1995, p. 53)

E, finalmente, o fato de a *socialização* existente na Universidade diferenciar-se, por exemplo, das relações coletivas de trabalho em fábrica ou da vida em comum nos lares. Diferença que se dá, em especial, pela *diversidade* de pessoas vivendo uma mesma situação:

“[...] O que favorece a amizade é o fato de o ambiente apresentar uma homogeneidade certa, mitigada porém por diferenças acentuadas: O contato permanente com pessoas que não pensavam como você, das quais nenhuma pensava como você.” (SNYDERS, 1995, p. 39)

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos, com THIOLENT (1984, p. 46), que a Metodologia “*não consiste num pequeno número de regras*” mas, ao contrário, configura-se como um “*amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas*” e que, no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas devem ser efetuadas “*em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições*”, num imbricamento profundo.

Dada esta ligação, ao delimitarmos nosso objeto de pesquisa foi necessário um estudo do caminho a ser seguido, pois os métodos de pesquisa determinam o que veremos, já que “*cada método traça um caminho diferente e revela diferentes relações*” (SELLTIZ et al., 1987, vol. 1, p.1¹²).

Acreditamos, portanto, na importância de expor o caminho seguido na realização do trabalho visto que a compreensão de nossos questionamentos e das respostas dadas a eles (ainda que provisórias), somente é possível a partir da compreensão do modo como olhamos para o nosso objeto.

Tomando por base a conceituação de GIL (1989, p. 44- 45) a respeito das possíveis formas de delineamento de estudos em Ciências Sociais, observamos que nossa pesquisa caracteriza-se por possuir um caráter híbrido, que podemos chamar de descritivo-exploratório.

Esta ligação é possível, pois como exposto por GIL (1989), algumas pesquisas, apesar de vinculadas a uma tendência, apresentam características que as aproximam de outra:

“Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam

¹² Devido ao fato de os volumes não serem sequenciais, estaremos sempre nos referindo ao volume e página desta obra.

servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.” (p. 45)

Ao buscar conhecer a situação de vivência do aluno universitário, através de um levantamento de suas características, das mudanças nas características pessoais e da relação dessas mudanças com o fato de o aluno estar na Universidade, nosso trabalho se aproxima de um delineamento descritivo, pois, como definido por GIL (1989, p. 45), as pesquisas de cunho descritivo têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Segundo o autor, os estudos exploratórios são aqueles que têm como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, visando à formulação de problemas mais específicos e hipóteses a serem pesquisadas em estudos posteriores, podendo, ainda se constituir numa primeira etapa de uma investigação mais ampla, de cunho descritivo ou explicativo (p. 45).

Acreditemos que nossos resultados ofereçam subsídios para um estudo de cunho explicativo, compreendido por GIL (1989, p. 46) como aquele cuja preocupação central é *“identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”*. Entretanto, devido à complexidade do tema abordado e às limitações estabelecidas para o presente trabalho, não ambicionamos chegar a esta profundidade de análise, visto que os estudos explicativos são considerados como o tipo mais complexo e delicado de pesquisa, muitas vezes delineados a partir de estudos exploratórios e descritivos anteriores.

A natureza de nossas indagações demandava um estudo que pudesse apreender de forma dinâmica o objeto que pretendíamos estudar. Tomando por base a concepção dialética do conhecimento, percebíamos a necessidade de seguir por caminhos que possibilitassem apreender tanto a

vivência universitária como as mudanças percebidas pelos alunos em termos de *processos dinâmicos* e não como fatos estáticos.

Segundo LAKATOS e MARCONI (1991), a Dialética não analisa as coisas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: “*nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver*” (p. 101)

Partindo da concepção dialética, seria necessário, também, que tomássemos nosso objeto em relação ao contexto mais amplo no qual estivesse envolvido, pois segundo esta concepção, as coisas não existem isoladas, destacadas e independentes uma das outras, mas como um todo unido e coerente. Segundo Stalin (*apud* LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 101):

“O método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza, pode ser convertido num contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacado dessas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam.”

Para tanto, estaríamos tentando compreender o processo de mudanças imerso no contexto da própria vivência universitária do aluno, sem deixar de levar em conta também, o contexto histórico e social mais amplo no qual universidade e alunos estivessem envolvidos.

A fim de delimitarmos a metodologia que o trabalho deveria seguir, realizamos inicialmente um levantamento de diversas possibilidades metodológicas, dentre as quais três se destacaram como as mais adequadas à compreensão de nosso objeto.

A primeira alternativa seria a realização de um estudo *longitudinal*, no qual as mudanças ocorridas num certo grupo de alunos ao

longo de seus três primeiros anos na universidade fossem acompanhadas de perto pelo pesquisador.

Este modelo, embora mais atrativo à primeira vista, foi inviabilizado em função do tempo que demandaria, pois o acompanhamento dos alunos não seria possível dentro do limite estipulado para a integralização do Mestrado.

A segunda alternativa seria a realização de um estudo *cross-sectional* (transversal), centrado no levantamento das características de alunos ingressantes (ou até mesmo vestibulandos) e de alunos que já estivessem na universidade há algum tempo, procedendo, posteriormente, ao embate das respostas obtidas para os dois grupos e sua comparação, a fim de que as possíveis mudanças ocorridas com os universitários pudessem ser inferidas.

A realização de um estudo *cross-sectional*, pode, segundo FELDMAN e NEWCOMB (1976), incorrer em erros e desvios que inviabilizam todo um levantamento. Os problemas decorrentes da realização de um estudo nesses moldes, segundo os autores, ocorrem porque:

“A menos que o calouro atual se assemelhe muito aos veteranos quando estes eram calouros, não fica claro que parte das diferenças entre calouros-veteranos se deve a reais mudanças ocorridas durante a universidade e que parte se deve ao fato de que os veteranos, quando calouros, já eram diferentes dos atuais calouros.” (p. 52)

Assim, ao mascarar diferenças iniciais entre calouros e veteranos, um estudo *cross-sectional*, nos moldes acima descritos, poderia levar a resultados, no mínimo, questionáveis.

A terceira opção estudada foi a abordagem a partir dos depoimentos dos próprios estudantes, aproximando-se das técnicas de *levantamentos*, na forma como definidos por GIL (1989):

“As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante

*análise quantitativa*¹³, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados.” (p. 76)

A proposta de partir da percepção do próprio aluno a respeito de sua vivência universitária nos pareceu o caminho mais acertado, pois, como destacam LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 12), ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo, dinamismo que já havíamos estipulado como fundamental ao nosso estudo.

Trabalhar com a “voz” dos alunos é fundamental, e extremamente pertinente aos propósitos e fundamentações de nosso trabalho pois, como ressaltam GIROUX e MCLAREN (1994):

“Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz do aluno é destituir-lo de poder. (p. 137)

Trabalhar com o que o aluno lembra/pensa não é visto, portanto, como limitador. A subjetividade, o afastamento temporal de certos acontecimentos e o próprio envolvimento do aluno com sua vivência universitária não seriam empecilhos para trabalhar o objetivo de nossa pesquisa, tornando-se, ao contrário, dados fundamentais que nos ajudariam a buscar, na vivência de cada um, elementos para a compreensão da vivência coletiva.

¹³ Cabe ressaltar que estaremos buscando trabalhar numa articulação de aspectos qualitativos e quantitativos, como explicitaremos mais adiante.

2.1 Sujeitos da pesquisa

A fim de que pudéssemos estabelecer parâmetros de análise, dada a gama de diferentes tipos de instituições classificadas como de Ensino Superior, uma crescente delimitação de nosso objeto se fez necessária. Assim, como explicitado anteriormente, optamos por trabalhar apenas com o conceito de Universidade, privilegiando como *locus* para o desenvolvimento de nosso estudo a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

A existência de diversas faculdades, institutos e departamentos referentes às diferentes áreas do conhecimento, cada uma com suas singularidades e relativa autonomia, dificultava a realização de um recorte empírico abrangente. Foi necessária, portanto, a delimitação de um grupo a ser estudado que representasse uma amostragem significativa da população que pretendíamos estudar.

Alguns critérios prévios foram estabelecidos para a composição da amostra. Pela natureza do objeto, optamos por trabalhar com alunos que já estivessem há pelo menos dois anos na universidade — ou seja, iniciando seu terceiro ano de curso — para que, tendo um razoável distanciamento temporal de seu ingresso na universidade, pudessem olhar para sua experiência universitária com mais clareza. Dessa forma, tendo o levantamento se realizado no ano de 1997, optamos por trabalhar com alunos da Unicamp que nela tivessem ingressado em 1995, ou anos anteriores.

Foi também estipulado que trabalharíamos, num primeiro momento, apenas com alunos que estivessem realizando seu curso no período diurno e que, provavelmente, apresentassem um maior envolvimento com a universidade. Essa decisão foi tomada levando-se em consideração os depoimentos coletados por RODRIGUES (1997) quando da elaboração de sua dissertação de Mestrado, e que levam a autora à seguinte conclusão:

“Os alunos foram unânimes em considerar que nos cursos noturnos da Unicamp diferentemente do que ocorre nos diurnos, o aluno não

tem a mesma experiência de sociabilidade e acesso aos benefícios que a universidade oferece, o que, segundo eles, faz com que haja diferenças quanto ao grau de envolvimento do aluno com a universidade.” (p. 58)

A fim de delimitarmos a amostragem, foi consultado um professor especialista em estatística¹⁴ que nos sugeriu a realização de uma amostragem aleatória, porém estratificada para que, como exposto por SELLTIZ et al. (1987, vol. 1, p. 83), fosse garantida a inclusão de diversos elementos significativos da população, assegurando-se que esses diversos elementos fossem levados em conta em termos das proporções em que ocorrem na população¹⁵.

Assim sendo, optamos por dividir nossa população em estratos¹⁶ relativos às áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Artes, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas), de acordo com a divisão apresentada pela Diretoria Acadêmica da Unicamp (DAC), na mesma proporção do número de alunos matriculados em cada uma destas diferentes áreas, procedimento considerado pertinente por TRIVIÑOS (1987, p. 132), visto que, segundo o autor, pesquisa de origem dialética pode se basear em procedimentos estatísticos a fim de determinar a representatividade de sua amostra.

A delimitação do número de alunos a serem pesquisados demandou um levantamento junto à DAC, que forneceu os dados relativos aos alunos ingressantes no ano de 1995 e da respectiva distribuição destes pelas áreas anteriormente determinadas:

¹⁴ Trata-se do professor James Patrick Maher, da Faculdade de Educação da Unicamp.

¹⁵ Segundo TRIVIÑOS (1987, p. 132), a pesquisa de origem materialista dialética pode basear-se em procedimentos estatísticos a fim de determinar a representatividade de sua amostra.

¹⁶ Segundo SELLTIZ et al. (1987, vol. 1, p. 81): *“Um estrato pode ser definido por uma ou mais especificações que dividem uma população em segmentos mutuamente exclusivos. Uma dada população pode ser subdividida, por exemplo, em estratos constituídos por homens abaixo de 21 anos de idade, mulheres abaixo de 21, homens de 21 a 59 anos, e assim por diante.”*

QUADRO 1 Distribuição dos alunos matriculados na Unicamp ingressantes no ano de 1995 por área do conhecimento

<i>Áreas do Conhecimento</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Ciências Humanas e Artes	325	26.53%
Ciências Biológicas e Saúde	265	21.63%
Ciências Exatas e Tecnológicas	635	51.84%
Total	1225	100,00%

Fonte: Diretoria Acadêmica - Setor de Estatística - 18-04-1997

Sendo 1225 o número de alunos de nossa população, necessitaríamos de um total de 122 sujeitos (33 de Humanas e Artes, 26 de Ciências Biológicas e Saúde e 63 de Ciências Exatas e Tecnológicas), o que corresponde estatisticamente a 10% da população de alunos ingressantes no ano de 1995 efetivamente matriculados na universidade.

Também na DAC conseguimos obter dados a respeito das disciplinas nas quais os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, estavam matriculados para que a aplicação do instrumento de coleta de dados pudesse se dar de acordo com os horários dessas disciplinas.

2.2 A escolha do instrumento

Três alternativas se apresentaram quanto ao modo de levantarmos os dados necessários: narrativas, entrevistas e questionários.

A opção por narrativas foi descartada pois na realização de um pré-teste com alguns alunos voluntários, percebemos a dificuldade em se abordar todos os pontos pretendidos nos objetivos do trabalho. Dessa forma, a entrevista estruturada e o questionário se apresentavam como as melhores formas de termos todos os aspectos desejados cobertos.

A utilização de questionários, embora passível de críticas sob muitos aspectos, nos pareceu mais adequada pois poderia fornecer um número maior de respostas em menor tempo, o que, dadas as características intrínsecas

do projeto e suas condições temporais de desenvolvimento, tornava-se positivo.

As maiores críticas em relação a utilização de questionários dizem respeito à limitação das informações obtidas. Como discutem SELLTIZ et al. (1987, vol. 2, p.17), ao utilizarmos um questionário para levantamento de dados, temos de nos restringir às respostas dadas/escritas a perguntas pré-estabelecidas. De modo geral, descartam-se as possibilidades de aprofundamento, esclarecimento ou checagem das respostas recebidas e mesmo, a correção dos informantes em caso de má interpretação do conteúdo das questões.

Há, ainda, outras críticas que dizem respeito às distorções às quais os questionários podem estar sujeitos, como por exemplo: erros de amostragem, efeito de contaminação entre as perguntas, uso de palavras não facilmente compreensíveis e indução da resposta pelos termos da pergunta (THIOLENT, 1980, p. 47).

Segundo THIOLENT (1980, p. 47), distorções dessa natureza podem ocorrer em qualquer tipo de pesquisa, mesmo que de cunho estritamente quantitativo, o que nos leva à necessidade de minimizar seus efeitos ainda na fase preparatória dos instrumentos. Em sua opinião, é necessário que passemos a compreender as respostas a questionários ou entrevistas como *“reações a uma situação parcialmente determinada pela questão e parcialmente pela situação geral do indivíduo”* (THIOLENT, 1980, p. 37), e não como expressão de fatos.

Como exposto por LAKATOS e MARCONI (1991, p. 201-2) e SELLTIZ et al. (1987, vol. 2, p.17), a utilização de questionários traz, contudo, uma série de vantagens:

- Apresenta economia de tempo e a possibilidade de obtenção de um grande número de dados simultaneamente;
- Possibilita a obtenção de respostas mais precisas;
- Permite uma maior expressão de sinceridade pois possibilita o anonimato dos respondentes;

- Apresenta menor risco de distorção pela interferência do pesquisador no momento de aplicação;
- Permite a possibilidade de que o respondente elabore melhor sua resposta;
- Proporciona economia, pois questionários escritos são freqüentemente menos dispendiosos para se aplicar.

Dessa forma, dadas as peculiaridades e as próprias condições materiais e temporais de execução de nosso trabalho — o questionário se configurou como a técnica de coleta de dados mais indicada, em especial se formulado com questões abertas¹⁷, que permitissem ao aluno maior liberdade de expressão.

Apesar da maior dificuldade de aplicação, tabulação e análise, as questões abertas permitem a apreensão de nuances nas respostas dos alunos, proporcionando a percepção de diferenças individuais, de direcionamentos e intensidade das respostas (BARDIN, 1977, p. 110s; FELDMAN e NEWCOMB, 1976, p. 53ss), o que nem sempre é possível de ser resgatado por questões de múltipla escolha. O aluno, ao ser questionado, por exemplo, sobre as mudanças em relação à atenção consigo mesmo, tem nas questões abertas a chance de mencionar se houve esta mudança, em que direção e em que grau ela ocorreu. Tais nuances dificilmente podem ser recuperadas em questões que limitam a resposta a *sim* ou *não*, ou mesmo a *muito*, *razoavelmente* ou *pouco*.

A utilização de questões fechadas demandaria, por outro lado, a categorização *a priori* das possíveis respostas dos alunos, a fim de oferecer as alternativas de resposta. A escassez de material teórico relativo a grande parte dos tópicos que pretendíamos explorar tornava esta categorização uma tarefa arriscada. Ao fazê-la, poderíamos estar impulsionando o aluno a enquadrar-se em uma categoria que não correspondesse à sua experiência vivenciada, mas

¹⁷ GIL (1989, p. 127) apresenta os três tipos possíveis de questões: *abertas* (o informante responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição), *fechadas* (todas as respostas possíveis são fixadas de antemão, sendo dicotômicas — sim ou não, por exemplo — ou de múltipla escolha) e *duplas* (reúnem uma pergunta fechada e outra aberta, sendo esta última freqüentemente enunciada pela forma ‘por quê’).

sim, às expectativas do pesquisador. Ao contrário, a utilização de questões abertas proporciona a elaboração de categorias baseadas nos dados empíricos colhidos e não nos dados teóricos estudados, procedimento que nos pareceu mais adequado por propiciar também, o embate das informações trazidas pela teoria da área com os dados levantados a partir da vivência dos alunos.

A utilização de questões abertas possibilitaria, ainda, estar a todo momento promovendo a articulação entre frequências estatísticas e relevância de conteúdo, seguindo a proposta de THIOLENT (1984, p. 46), para quem *“do ponto de vista do ideal geral da ciência, pensamos que uma articulação dos dois tipos de aspectos [qualitativo e quantitativo] é mais satisfatória”*.

Temos consciência que o trabalho poderia ser mais completo se houvesse a possibilidade de triangulação de dados, ou aprofundamento das questões por ele levantadas através da realização de entrevistas. Entretanto, dada a complexidade do tema e a extensão que este foi tomando ao longo de seu desenvolvimento, algumas delimitações tiveram de ser realizadas, não sendo possível complementarem-se os dados através da realização de entrevistas.

2.3 Elaboração do instrumento

Após o estudo, discussão e reflexão sobre a literatura disponível, foram levantados os itens que comporiam o questionário. Deste processo originaram-se 96 perguntas, organizadas sob os seguintes subtemas:

- a - relação aluno-aluno e professor-aluno
- b - relação aluno-universidade
- c - necessidades dos alunos
- d - mudanças na personalidade e perspectivas dos alunos
- e - papel da universidade e razões para cursá-la
- f - situação do aluno enquanto na universidade

- g - problemas e soluções
- h - expectativas
- i - influências
- j - situação do aluno antes de ir à universidade

A seguir, as questões semelhantes foram aglutinadas, as pouco significativas ou supérfluas, eliminadas e, num trabalho conjunto com a orientadora, uma primeira versão do questionário foi elaborada.

A ordem de apresentação das questões foi temática (THIOLLENT, 1980, p. 32). O bloco inicial de questões diz respeito à vivência universitária, abordando as expectativas dos alunos em relação à Universidade e à Vida Universitária, suas decepções e dificuldades, suas vivências mais significativas, o espaço de participação política na Universidade e os relacionamentos pessoais considerados como os mais significativos.

A idéia de desenvolvimento pessoal foi abordada através dos seguintes itens: autoconfiança, responsabilidade, independência, auto-conceito e sociabilidade.

Por compreendermos que o saber necessita romper os limites da ciência, estendendo-se também para a arte, visão de mundo e conjunto de valores, refletindo as dimensões ética e estética do conhecimento (HELLER, 1985, p. 26-27; GOERGEN, 1996, p. 8; SANTOS, 1997, p. 223ss), acrescentamos itens relativos aos três aspectos no conjunto das questões a respeito do processo de mudanças. Este grupo é ainda complementado por atenção consigo mesmo, característica que reflete a preocupação do indivíduo com seu bem-estar físico e psicológico, além de uma questão específica a respeito da percepção do aluno sobre seu processo de amadurecimento.

O questionário contou também com uma parte inicial dedicada a informações gerais sobre o aluno (idade, sexo, estado civil, nível sócio-econômico-cultural etc), utilizadas na composição do “perfil” do universitário da Unicamp.

2.4 Testagem, validação e aplicação do instrumento

Após a elaboração de uma primeira versão do questionário, foi feito um pré-teste com alunos da Faculdade de Odontologia de Piracicaba, a fim de observarmos se o instrumento abrangia os constructos que buscávamos estudar. Segundo SELLTIZ et al. (1987, vol. 2, p. 26) a pré-testagem do questionário é importante pois é uma maneira de verificar sua adequação, grau de dificuldade e a existência, por exemplo, de questões dúbias. O pré-teste é útil também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: fidedignidade, validade e operatividade.

Por *fidedignidade* compreendemos a qualidade do instrumento em poder fornecer sempre os mesmos resultados, independentemente das pessoas responsáveis por sua aplicação; *validade* refere-se à adequação dos dados obtidos aos objetivos da pesquisa, e *operatividade* à compreensão, por parte dos respondentes, do vocabulário e do significado das diversas questões que compõem o instrumento (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 203).

É necessário ressaltarmos, entretanto, que a idéia de fidedignidade está condicionada às condições de produção. Assim, o mesmo instrumento quando aplicado a diferentes grupos, em diferentes situações, tende a trazer dados diversos.

Constatados problemas quanto à compreensão de algumas questões, o questionário foi remodelado, retestado e concluído, chegando à sua forma final, como apresentado no Anexo 1.

A fim de levantarmos informações mais acuradas, visto que a resposta dos alunos pode variar de acordo com a formulação da pergunta, o objetivo das questões centrais foi intencionalmente repetido, como é o caso da questão 14.d (a respeito da influência do ambiente universitário no processo de mudanças) e a questão 16 (se o amadurecimento foi, de alguma forma, ocasionado pelo fato de aluno ter realizado um curso universitário). A apresentação da mesma questão reformulada nos auxilia quanto à verificação

da validade e fidedignidade do estudo. Neste caso, quanto maior a aproximação do teor das respostas às duas questões semelhantes, mais garantias teremos da acuidade com que estamos abordando as percepções e/ou atitudes dos informantes (SELLTIZ et al., 1987, vol. 2, p. 26). Por outro lado, a utilização de perguntas semelhantes pode levar à emergência de contradições importantes à compreensão do objeto estudado, assim como à uma complementação das formulações do sujeito.

Mesmo sabendo das dificuldades de aplicação, tabulação e análise ao utilizarmos um questionário composto de diversas questões abertas, optamos por mantê-lo com todas as questões inicialmente selecionadas, dada sua fundamental importância na compreensão do objeto em estudo.

A aplicação dos questionários se deu durante os horários de aula, com a autorização prévia dos professores responsáveis pelas disciplinas nos cursos de Letras, Dança, Ciências Biológicas, Enfermagem, Educação Física, Matemática Aplicada e Computacional, Engenharia Civil, Química, Matemática e Física.

Os alunos levaram um tempo médio de 30 minutos para responder a todas as questões¹⁸. A fim de assegurar a devolução dos questionários respondidos e de esclarecer quaisquer dúvidas, a aplicação foi sempre acompanhada pela pesquisadora, que permaneceu com os grupos durante a realização da coleta — com exceção de um grupo, por preferência da professora responsável.

O resultado da coleta mostrou-se bastante positivo, tanto quantitativamente — permitindo-nos atingir o número estipulado para a amostragem — quanto qualitativamente, visto que as respostas atingiram um nível bastante satisfatório de informações e dados.

¹⁸ É interessante destacarmos que colocamos os alunos à vontade para se identificar ou se manter anônimos, embora no questionário houvesse espaço para identificação. Não houve coação para que os alunos respondessem ao questionário e os resultados obtidos demonstraram que os informantes foram bastante cooperativos. Nossa única exigência foi para que o aluno respondesse ao questionário no momento da aplicação, para que pudéssemos garantir o número mínimo de respostas necessárias.

2.5 Tabulação e análise dos dados

Foram feitas sucessivas leituras das respostas dadas pelos estudantes aos itens do questionário, destacando-se os temas recorrentes nas diversas questões, que, após elencados em tabelas especialmente formuladas para este fim, foram agrupados em categorias de análise de dados¹⁹.

Para que pudéssemos ter condições de estabelecer categorias válidas, possibilitadoras do embate teórico posterior, tivemos de lançar mão de referenciais que fundamentassem a análise das respostas obtidas.

Diversas opções de análise poderiam ser seguidas, como a Análise de Conteúdo, a Análise do Discurso, Análise da Enunciação ou a concepção fundamentada no Paradigma Indiciário. Procedimentos que, embora tenham fundamentações bastante diferentes, se aproximam em muitos aspectos. Dada sua tradicional aplicação nos domínios das Ciências Sociais, optamos por trabalhar a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo.

Nossa opção é validada por TRIVIÑOS (1987), que, enfatizando a aplicabilidade do método em pesquisas qualitativas, recomenda seu emprego pois ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, podendo, em alguns casos, servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, *“a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético”* (p. 160).

TRIVIÑOS (1987, p. 162) nos alerta, também, para a necessidade de que na análise do material, o pesquisador não se restrinja apenas ao conteúdo manifesto dos documentos — no nosso caso, das respostas o questionário — devendo aprofundar sua análise buscando desvelar seu

¹⁹ Entendemos categorização como *“(…) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”* (BARDIN, 1977, p. 117).

conteúdo latente. O mesmo ponto é levantado por LÜDKE e ANDRÉ. De acordo com as autoras, é preciso que “*a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: p. 48).

Para tanto, é necessário que tenhamos em mente não apenas o contexto lingüístico, mas também o contexto histórico das expressões e conceitos utilizados pelos nossos informantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 163).

Como também nos lembram CAMARGO et al. (1994), devemos sempre ter presentes as *condições de produção* configuradas no discurso dos informantes pesquisados já que:

“Estas [condições de produção] são frutos de um contexto específico de enunciação que faz com que tais discursos tenham um efeito de sentido, que seria diferente se tivessem sido produzidos em condições diversas àquelas em que efetivamente se realizaram.” (p. 147)

Segundo BARDIN (1977, p. 40), o termo *condições de produção* é suficientemente amplo para abrir diferentes possibilidades: pode estar se referindo a variáveis psicológicas do indivíduo emissor, a variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou o contexto de produção das mensagens, sendo facultativo, a cada pesquisador, estabelecer o campo a que deseja se reportar.

A Análise de Conteúdo, tendo sido por muitos anos conhecida como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação pode ter, modernamente, seu terreno, funcionamento e objetivos definidos como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 19)

Ainda para BARDIN (1977, p. 9 e 29), a Análise de Conteúdo, enquanto esforço de interpretação, oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, sendo uma paciente tarefa de “desocultação” que possibilita uma “segunda leitura”, mais profunda e mais cuidada, que se substitui à leitura normal, do leigo.

Assim, de maneira geral, é possível dizermos que aos métodos de análise de conteúdo correspondem os objetivos de *ultrapassagem da incerteza* (possibilidade ou não de uma leitura pessoal ser partilhada por outros) e o de *enriquecimento* da leitura (aumento da produtividade em relação a uma leitura trivial), como apresentados por BARDIN (1977, p. 29).

Quanto à explicitação da Análise do Conteúdo, podemos dizer, ainda segundo BARDIN, que seu “*interesse não reside na descrição dos conteúdos pura e simplesmente, mas sim, no que estes nos poderão ensinar após serem tratados*” (p. 38).

Os passos sugeridos pela autora para a tabulação e categorização das respostas dos alunos organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

1. a pré-análise
2. a exploração do material
3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nas leituras e releituras, idas e vindas, até atingirmos a “impregnação” do conteúdo (LÜDKE e ANDRÉ: 1986, p. 46), procuramos categorizar todas as questões em torno de temas recorrentes nas falas dos alunos, mantendo sempre a observância das condições necessárias ao processo de elaboração de categorias: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (BARDIN, 1977, p. 120-1).

Por exclusão mútua entende-se o enquadramento de cada elemento em apenas uma categoria, o que exige que estas sejam elaboradas a partir de um princípio homogêneo de organização, refletindo as intenções da investigação, as questões do analista e/ou correspondendo às características

das mensagens (pertinência). É necessário, ainda, que as diferentes partes de um mesmo material sejam codificadas da mesma maneira, obedecendo ao critério de objetividade e fidelidade.

A estas condições, BARDIN adiciona produtividade, ou seja, a capacidade de um conjunto de categorias de produzir resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Quanto à elaboração de categorias, KRIPPENDORFF (1989, p. 75) salienta que estas devem ser exaustivas e mutuamente exclusivas, sendo que:

“[...] ‘Exaustiva’ se refere à habilidade de um dado de linguagem de representar todas as unidades de registro, sem exceção. Nenhuma unidade deve ser excluída por causa da inexistência de termos descritivos disponíveis. ‘Mutuamente exclusiva’ se refere à habilidade de um dado de linguagem de tornar claras distinções entre os fenômenos a serem registrados. Nenhuma unidade pode ficar entre duas categorias ou ser representada por dois pontos de dados distintos”

Na seqüência, o autor ainda esclarece que:

“Um conjunto de categorias não exaustivo pode se tornar exaustivo pela adição de outra categoria que represente todas as unidades não representadas no conjunto inicial. Tais categorias são comumente nomeadas ‘não aplicável’, ‘outro’ ou ‘nenhuma das anteriores’, porque tal categoria ‘à prova de falhas’ não representa um conjunto claramente definido de fenômenos, exceto pela exclusão de todos os outros, o que contribui pouco — se contribuir — para os resultados de pesquisa devendo, portanto, ser evitados sempre que possível.”
(KRIPPENDORFF 1989: 75)

A utilização de categorias residuais (outros, nenhuma das anteriores etc) é defendida por GIL (1989, p. 168), em especial no caso de respostas com pouco valor estatístico. Segundo o autor, a “exaustividade”, como proposta por KRIPPENDORFF, levaria a um aumento desnecessário do número de categorias, cada qual pouco representativa.

Por estarmos trabalhando com análises qualitativas e quantitativas em conjunto, optamos por não utilizar categorias residuais, pois acreditamos que a resposta de um aluno que não se enquadra nas categorias previamente estabelecidas para determinado tópico pode ser tão representativa quanto qualquer outra categoria que apresente alta frequência estatística. Como nos alerta THIOLENT (1984), a alta frequência estatística das repostas pode ser apenas uma confirmação de que as idéias dominantes prevalecem, mascarando contradições e/ou possibilidades de interpretação diversas das apresentadas pela maioria:

“Em particular no caso de pesquisas sobre opiniões ou de representações, é claro que os cálculos de frequência ou os diversos sistemas de ponderação devem ser discutidos. Do ponto de vista crítico, não se pode atribuir sem discussões um ‘peso’ social que seja proporcional à frequência das opiniões no público. Pois, desta maneira, só chegaríamos a confirmar que as idéias dominantes dominam ou são majoritários. A significação ou o ‘peso’ social de certas idéias inovadoras não são determinados pela frequência. Idéias pouco difundidas podem vir a ter um papel mais importante do que as idéias majoritárias.” (p. 48)

Em caso de respostas ambíguas, BARDIN (1977, p. 36) sugere o trabalho a partir de unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, que nos permitem, em grande parte, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os em seu contexto, recuperando-se, portanto, as condições de produção do discurso.

Explicitados o ponto de vista a partir do qual olhamos para nosso objeto e o modo como os dados obtidos foram analisados, passamos à apresentação dos resultados encontrados, bem como das análises realizadas.

3. CAMINHOS DA ANÁLISE

3.1 Perfil dos alunos respondentes da pesquisa

Os dados fornecidos na primeira parte do questionário, relativos às características gerais dos alunos, nos ajudam a configurar um perfil dos respondentes da presente pesquisa. Por serem informações predominantemente estatísticas, apresentamos nessa parte apenas os dados mais relevantes para a análise, acompanhados de tabelas e quadros quando estes se fizerem necessários. Os resultados totais encontram-se ao final, no Anexo 3.

Não foi feito controle durante a coleta para que o número dos alunos de sexo masculino ou feminino fosse o mesmo. Apesar da escolha aleatória, obtivemos 51% de respondentes do sexo masculino e 49% do sexo feminino.

A distribuição homogênea, a qual sugere que o acesso à Universidade vem sendo ampliado ao público feminino (visto que em 1973 apenas 25,8% do total de alunos eram mulheres²⁰), pode ser enganosa se nos detivermos apenas a esses dados. Observando-se a distribuição por curso percebemos que tal acesso não ocorre indistintamente. Em nossa amostragem, por exemplo, há predominância de estudantes do sexo masculino nos cursos de Engenharia Civil e Matemática/Física, enquanto em Dança, Enfermagem e Letras há quase exclusividade de estudantes do sexo feminino, havendo maior igualdade em carreiras como Química, Educação Física e Biologia.

Os dados relativos ao total de alunos ingressantes no ano de 1995, obtidos junto à Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp)²¹ apresentam, no total geral, predominância de alunos do sexo masculino (64,06%), enquanto a distribuição por áreas demonstra a predominância de alunos do sexo masculino nos cursos de Exatas e

²⁰ Dados apresentados em *O Universitário da Unicamp*, de RABELLO (1973, p. 8).

²¹ Ao longo deste trabalho, diversas referências estarão sendo feitas a este levantamento. Sendo que apresentamos dados relativos a diferentes anos, os dados relativos aos alunos ingressantes em 1995 virão sempre designados da seguinte forma: Comvest/95.

Tecnológicas (78,48%), havendo uma distribuição mais homogênea em Humanas, Artes e Ciências Biológicas/Saúde.

A distribuição quanto à idade dos alunos por nós pesquisados é bastante variada, como podemos observar pela tabela a seguir:

TABELA 1 Distribuição dos alunos por idade

<i>Idade</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Percentual</i>
19 anos	14	11,48%
20 anos	28	22,95%
21 anos	18	14,75%
22 anos	25	20,50%
23 anos	17	13,93%
24 anos	6	4,92%
25 ou mais	11	9,01%
s/ resposta	3	2,46%
Total	122	100%

É importante lembrarmos que não há alunos com idade inferior a 19 anos na amostragem pois esta foi realizada com estudantes que estavam na Unicamp há pelo menos 2 anos. Supondo que a idade média de ingresso na Universidade seja em torno de 17-18 anos (o que é confirmado pelos dados da Comvest/95: 54,56% dos vestibulandos encontram-se nessas faixas), podemos concluir que a maioria está desenvolvendo seu curso de forma regular, visto que a porcentagem de alunos na faixa de 19 a 22 anos aproxima-se do patamar de 70%.

A grande maioria dos alunos pesquisados é solteira (94,29%), e nenhum dos respondentes tem filhos.

Há predominância de alunos que residem em Campinas (57,38%) — ao menos durante a semana, para realização do curso — enquanto 40,98% dos respondentes residem em outros municípios, tendo de se dirigir a Campinas todos os dias.

Tais dados, sozinhos, ainda não podem apresentar uma visão elucidativa a respeito da situação de residência dos alunos. Para que possamos ter uma idéia mais clara, é preciso complementá-los pelo número de alunos que residem ou não com os pais:

TABELA 2 Distribuição dos alunos quanto à residência com os pais

<i>Reside com os pais</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
sim	45	36.88%
não	75	61.48%
sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

A partir da leitura cruzada da tabulação inicial destes dados, observamos que somente 20,49% dos alunos são da cidade de Campinas, nela residindo com seus pais. Os outros, correspondendo a 77,87%, são de fora. Destes, 16,39% moram com os pais em cidades vizinhas a Campinas, 24,59% residem nas cidades vizinhas, mas sem os pais e 36,89% residem na própria cidade sem os pais. Os dados relativos à situação de residência dos alunos serão extremamente importantes para a análise dos dados pois ajudarão a compor o quadro de variáveis para a compreensão da contribuição da universidade ao desenvolvimento pessoal do aluno.

No Guia da Unicamp (1997)²², podemos obter alguns dados complementares relativos à procedência geográfica dos alunos da Universidade. Segundo o Guia, dos alunos matriculados em cursos de graduação, 83,5% são procedentes do próprio estado de São Paulo; 11,5% são procedentes de outros estados e 5,00%, de outros países (p. 9).

A predominância de alunos que tiveram de deixar os pais e se mudar a fim de realizar os estudos em Campinas demonstra que a Unicamp se caracteriza como polo de atração de estudantes universitários, servindo de referência a alunos de todo o país. O fato de a Unicamp ser reconhecida,

²² A respeito do Guia da Unicamp v. nota 6.

inclusive internacionalmente, como renomado centro de pesquisas e a característica de possuir ensino gratuito de qualidade parecem ser os fatores responsáveis por tal atração, como evidenciado pelos dados da Comvest. Os dados da Comvest/95 mostram que dos ingressantes em geral, 32,46% escolheram a Unicamp por ser esta a universidade que oferecia o melhor curso de sua opção e 22,69% pelo alto conceito de que desfruta, enquanto a gratuidade foi fator decisivo para 13,95%. Os dados da Comvest/97²³ estão bastante próximos: 35,0% dos alunos responderam ter escolhido a Unicamp por oferecer o melhor curso de sua área; 25,1% pelo bom conceito da universidade e, em terceiro lugar, pela possibilidade de ensino gratuito (14,4%).

Em nossa amostragem, o número de alunos que concluiu o segundo grau em instituições particulares destaca-se, atingindo um patamar de 72,13% dos respondentes. Os dados da Comvest/95 também evidenciam a predominância de alunos oriundos de escolas particulares (61,29% contra 28,61% de públicas, no geral, havendo ainda alunos que cursaram os dois tipos de estabelecimento). Os mesmos dados para o ano de 1997 mostram que, do total de alunos ingressantes na Unicamp nesse ano, apenas 27,1% são de escolas públicas, enquanto 62,4% são provenientes de escolas particulares. Há ainda 8,8% que cursaram os dois tipos de estabelecimento (p. 15)²⁴.

Tal situação é bastante diversa da encontrada na Unicamp anos atrás quando, em 1973, o número de alunos oriundos de escolas particulares era de apenas 8,3% contra 60,9% oriundos de escolas públicas (o restante, 30,80% havia cursado os dois tipos de estabelecimentos²⁵). Essa mesma

²³ Os dados relativos ao ano de 1997 foram obtidos da pesquisa "Uma análise do perfil dos alunos da Unicamp no contexto do debate sobre o ensino público", elaborada pela coordenação de pesquisa da Comvest. Os dados aqui apresentados encontram-se na página 15 do referido documento.

²⁴ Segundo a pesquisa divulgada pela Comvest/97, a frequência a escolas particulares no ensino médio se distribui de forma diferenciada entre os diversos cursos da Unicamp, constatando-se percentuais muito altos de alunos oriundos de escolas particulares no caso de cursos como Medicina, Odontologia, Ciências Biológicas e Economia). Entre os cursos noturnos, a frequência à escola pública é superior a 50%. (p. 13). Há constatações, também, a respeito do acesso de alunos de escolas públicas aos cursos com relação candidato/vaga alta, como é o caso dos cursos noturnos de Engenharia Elétrica (14.7 candidatos/vaga) e Engenharia Química (10.3 candidatos/vaga), com percentuais de frequência a escola pública de 45,8% e 55%, respectivamente" (p. 6-7).

²⁵ RABELLO, 1973, p. 18.

situação se repetiu no ano de 1974, atingindo 62,00% de alunos de escolas públicas, 11,50% de particulares e 26,5% de alunos que realizaram o segundo grau nos dois tipos de estabelecimentos²⁶.

Tais índices nos levam a questionar a razão para este número tão elevado de alunos provenientes de cursos secundários particulares: haveria maior procura desses alunos pela Unicamp, o processo seletivo estaria aprovando mais alunos de colégios particulares, potencialmente melhor preparados ou as escolas públicas deixaram de oferecer um curso de qualidade em condições de preparar os alunos para o vestibular?

O levantamento realizado junto à Comvest a respeito dos inscritos e ingressantes para o ano de 1995, nos possibilitou constatar que a taxa de alunos de colégios particulares inscritos para o vestibular no ano de 1995 era mais alta que a de alunos de colégios públicos, como podemos observar pelo quadro abaixo:

QUADRO 2 Comparativo entre alunos inscritos para o exame vestibular/1995 e os alunos efetivamente matriculados, segundo a dependência administrativa da escola em que cursaram o 2o. grau.

<i>Tipo de estabelecimento em que o aluno realizou o segundo grau</i>	<i>Alunos inscritos para o exame vestibular no ano de 1995</i>		<i>Alunos ingressantes (matriculados) no ano de 1995</i>	
	<i>Número</i>	<i>Percentual</i>	<i>Número</i>	<i>Percentual</i>
Somente particular	24096	59.15%	1129	61.29%
Somente público	11571	28.40%	527	28.61%
Ambas, com predomínio de escola pública	2179	5.35%	64	3.47%
Ambas, com predomínio de escola particular	2097	5.15%	85	4.61%
Nenhuma das alternativas	318	0.78%	19	1.03%
Sem resposta	477	1.17%	18	0.97%
Total	40738	100%	1842	100%

Fonte: Comvest

²⁶ Dados obtidos do texto de RABELLO (1975, p. 8) *O universitário da Unicamp - O primeiranista 1974*.

No entanto, o percentual de alunos aprovados em relação ao número de inscritos em cada um dos casos mostrou-se bastante próximo: foram aprovados 4,68% dos alunos inscritos para o vestibular provenientes de escolas particulares e 4,55% dos de escolas públicas.

Acreditamos, portanto, que o fato de a Unicamp ter matriculados mais alunos de cursos secundários particulares não se deve a um “corte” realizado no vestibular, mas prioritariamente a uma procura maior destes alunos pela Unicamp. Fica aqui a sugestão de um trabalho junto a alunos do ensino médio (ou mesmo junto aos vestibulandos) para apurar as causas desta diferenciação e mesmo para apurar, mais a fundo, a validade de nossa constatação.

Os dados coletados junto aos sujeitos de nossa pesquisa mostraram que, quanto ao tipo de curso de segundo grau realizado, há predominância do colegial comum, sem ênfase em área específica (79,53%), seguido de colégios técnicos (13,93%) e magistério (com apenas 1,64%). Esta predominância aponta para o fato de que a grande maioria dos alunos procura ainda realizar o segundo grau colegial, com vistas à realização de um curso universitário. O mesmo pode se verificar em relação aos ingressantes de 1995 de modo geral, não havendo diferenças significativas na distribuição por áreas.

É relativamente alta a percentagem de alunos que têm exercido alguma função remunerada durante a realização de seus cursos de graduação (47,54%). Tal fato nos chama a atenção pois os respondentes são provenientes de cursos tidos como de período integral (Engenharia Civil, Matemática Aplicada, Letras, Enfermagem, entre outros), o que suporia dedicação exclusiva²⁷.

A grande quantidade de alunos que exercem uma função remunerada, mesmo estando realizando um curso considerado de período integral, pode estar relacionada a alguns fatores primordiais. As dificuldades financeiras muitas vezes obrigam o aluno a ter de trabalhar para poder se

²⁷ É válido lembrarmos que em nossa amostragem estamos trabalhando apenas com alunos do período diurno do Campus Central da Unicamp.

sustentar longe da família, ou mesmo apenas para suprir os gastos relativos a transporte, alimentação e compra do material didático²⁸.

Os cursos com mais baixos índices de alunos trabalhadores foram Matemática e Física (Cursão), com 35% de alunos trabalhadores, e Engenharia Civil, com 30%. O curso com maior número de trabalhadores foi Química, com 77%, contando também com média de idade mais alta, em torno de 23 anos²⁹. A distribuição de alunos que trabalham durante a realização dos cursos foi uniforme para Letras, Matemática Aplicada, Biologia e Dança, ficando sempre em torno de 50%.

É necessário observarmos que a conjugação de trabalho e estudo é favorecida pois os cursos da Unicamp são oferecidos em sistemas de créditos, o que facilita ao aluno a elaboração de seu próprio horário, ainda que isso possa levar a perdas como a inexistência de uma “turma” fixa e o atraso na conclusão do curso.

Pela observação do número de horas dedicadas pelos alunos às atividades remuneradas que desempenham (tabela a seguir), percebe-se que alguns chegam a trabalhar 40 horas semanais, tendo que conciliar o curso em períodos de intervalo do trabalho:

TABELA 3 Número de horas dispensadas à realização de atividades remuneradas durante a realização do curso

<i>Número de Horas / semana</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
de 1 a 10 horas	20	34.48%
de 11 a 20 horas	21	36.21%
de 21 a 30 horas	5	8.62%
de 31 a 40 horas	7	12.07%
mais de 40 horas	2	3.45%
sem resposta	3	5.17%
Total	58	100.00%

* É necessário lembrar que dos 122 alunos, 58 trabalham

²⁸ Na opinião dos alunos problemas financeiros são uma das principais dificuldades enfrentadas durante a vivência universitária, sendo citado por 16,05% dos respondentes, como poderemos ver mais adiante, na segunda parte deste capítulo.

²⁹ Faz-se necessária uma observação pois alguns alunos de Química do grupo pesquisado já estavam em sua segunda habilitação, tendo na primeira optado por Bacharelado ou Química Tecnológica e estar, agora, cursando a Licenciatura.

Dois de nossos respondentes, um aluno de Física e um de Biologia, tinham necessidade de cursar algumas disciplinas de manhã e outras à noite, o que somente era possibilitado pela existência de cursos noturnos. Visto que a realização das disciplinas depende do período de oferecimento destas e da necessidade de coincidência desse período com a disponibilidade do aluno, este pode levar mais tempo para conseguir concluir seu curso.

É interessante observarmos que nessa amostragem, alguns trabalhos podem estar sendo realizados dentro da própria Universidade, através de bolsa trabalho ou Iniciação Científica, como especificado pelos respondentes durante a coleta de dados.

Com o objetivo de caracterizar o nível sócio-econômico dos alunos, as ocupações dos pais foram agrupadas de acordo com a escala baseada no prestígio social das ocupações proposta por HUTCHINSON (1960), e posteriormente modificada por GOUVELA e HAVIGHURST (1969)³⁰. Apresentamos aqui uma breve descrição dos níveis para melhor compreensão de seu significado. A descrição pormenorizada das ocupações enquadradas em cada nível encontra-se no Anexo 2:

- **Nível I - *Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados:*** banqueiros, deputados, diplomatas...

- **Nível II - *Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio:*** comerciante, fazendeiro ou pecuarista com muitos empregados, gerente de banco, prefeito, vereador, professor universitário, profissional liberal (médico, dentista, advogado...)

- **Nível III - *Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias etc.:*** aviador, caixa (bancário), comerciante (sem especificar), contador, jornalista, professor de 2o. grau...

- **Nível IV - *Ocupações não manuais de rotina e assemelhadas:*** auxiliar de escritório, bancário, recepcionista, professor primário, vendedor de firma...

- **Nível V - *Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas:*** chefe de obras, agricultor (por conta própria), empreiteiro, inspetor de polícia...

³⁰ A Escala de Hutchinson é a mesma utilizada pela Comvest, razão pela qual optamos por utilizá-la na presente pesquisa.

- **Nível VI - Ocupações manuais especializadas e assemelhadas:** alfaiate, barbeiro, cabeleireiro, carpinteiro, sapateiro...
- **Nível VII - Ocupações manuais não especializadas:** barqueiro, carregador, carroceiro, cobrador de ônibus, coletor de lixo, entregador...

No caso das mães, é acrescido o nível VIII, relativo às ocupações do lar.

Por estarmos utilizando a Escala de Hutchinson, seria necessário que os alunos identificassem a profissão exercida pelos pais mesmo estando estes aposentados ou desempregados. Entretanto, vários alunos não o fizeram, razão pela qual fomos levados a acrescentar três outras classificações relativas aos casos que não cabiam na classificação adotada (respectivamente: aposentados, desempregados, e casos em que era impossível, pela resposta do aluno, determinar a que categoria a ocupação mencionada pertencia).

Obtivemos, quanto à ocupação exercida pelos pais, a seguinte classificação:

TABELA 4 Distribuição geral dos alunos quanto à ocupação do pai

<i>Ocupação do pai</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Nível I	----	----
Nível II	39	32.50%
Nível III	28	23.33%
Nível IV	7	5.83%
Nível V	2	1.67%
Nível VI	7	5.83%
Nível VII	----	----
Aposentados	21	17.50%
Desempregados	2	1.67%
Respostas vagas	11	9.17%
sem resposta	3	2.50%
Total	120 *	100.00%

* Dois pais são falecidos

Observamos a inexistência, na amostragem, de pais cujas ocupações se enquadrassem nos níveis I e VII, o que demonstra que a população estudantil que frequenta a Unicamp dificilmente atinge os extremos superior ou inferior da tabela.

Excluindo-se o caso de aposentados, desempregados e respostas vagas, soma-se um total de 83 respostas válidas. Levando-se em conta apenas estas respostas, os percentuais seriam:

TABELA 5 Distribuição dos alunos quanto à ocupação do pai segundo a Escala de Hutchinson

<i>Ocupação do pai</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Nível II	39	47.0%
Nível III	28	33.7%
Nível IV	7	8.4%
Nível V	2	2.4%
Nível VI	7	8.4%
Total	83	100.00%

GOUVEIA e HAVIGHURST (1969) propõem ainda, a união dos níveis I e II em uma única categoria, nomeada “A”, de III e IV na categoria “B” e dos demais na categoria “C”, correspondendo, respectivamente, aos estratos sociais superior, médio e inferior. Procedendo a este enquadramento, teríamos a seguinte distribuição para os alunos sujeitos de nossa pesquisa³¹:

TABELA 6 Distribuição dos alunos quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai.

<i>Estrato</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
A - superior	39	46,99%
B - médio	35	42,17%
C - inferior	9	10,84%
Total	83	100.00%

Esta distribuição nos leva — ainda de forma parcial — a concluir que a grande maioria dos alunos da Unicamp originam-se dos estratos médio e alto. A distribuição do total de alunos ingressantes em 1995 e 1997, quanto à ocupação do pai, é bastante próxima da por nós encontrada, havendo novamente, predominância de pais cujas ocupações se enquadram no nível II:

³¹ Estamos considerando para este cálculo somente o total de respostas válidas.

QUADRO 3 Distribuição dos alunos ingressantes em 1995 e 1997 quanto ao nível ocupacional do pai

<i>Ocupação do pai</i>	<i>Percentual Ingressantes 1995</i>	<i>Percentual Ingressantes 1997</i>
Nível I	1.74%	1.70%
Nível II	40.12%	43.80%
Nível III	29.15%	25.40%
Nível IV	10.21%	11.40%
Nível V	5.05%	4.20%
Nível VI	8.96%	8.50%
Nível VII	2.06%	1.90%
sem resposta	2.71%	2.90%
Total	100.00%	100.00%

Fonte: Comvest

A mesma proximidade é encontrada na distribuição por estratos:

QUADRO 4 Distribuição dos alunos ingressantes em 1995 e 1997 quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai

<i>Estrato</i>	<i>Percentual Ingressantes 1995</i>	<i>Percentual Ingressantes 1997</i>
A - superior	41.86%	45.50%
B - médio	39.36%	36.80%
C - inferior	16.07%	14.16%
S/R	2.71%	2.90%
Total	100.00%	100.00%

Fonte: Comvest

Em todos os casos podemos observar o predomínio do estrato superior para a ocupação dos pais, seguido do estrato médio e, em menor porcentagem, do inferior. Tais dados, ratificam os por nós obtidos.

Quanto à profissão das mães, predomina o nível III (36.06%), imediatamente seguido do nível VIII - Ocupações do lar (30.33%). Unindo-se as categorias que representam a realização de um trabalho assalariado, obtemos um índice de 62.29%, o que demonstra que a maioria das mães realiza uma função remunerada, ocupando-se de posições mais baixas de supervisão/inspeção; de ocupações não manuais ou da administração de pequenas empresas. Não houve menção a mães desempregadas, sendo que

podemos subentender que algumas destas, ao estarem desempregadas, assumem imediatamente as ocupações domésticas.

Uma vez mais o perfil do aluno atual da Unicamp se diferencia do aluno de vinte e cinco anos atrás. Segundo as pesquisas realizadas por RABELLO (1973:35), apenas 7.90% dos pais dos alunos enquadravam-se no nível II, enquanto 17.30% estavam no nível I, 29.20% no nível III e 25,2 % no nível V. Quanto à distribuição por estratos, tínhamos:

QUADRO 5 Distribuição dos alunos matriculados em 1973 quanto aos estratos sócio-econômicos baseados no nível ocupacional do pai

<i>Estrato</i>	<i>Percentual</i>
A - superior	25.20%
B - médio	46.50%
C - inferior	28.30%
Total	100.00%

Fonte: RABELLO (1973, p. 35)

Ou seja, os alunos da Unicamp originavam-se prioritariamente dos estratos médio e baixo. BALZAN (1989, p. 81), referindo-se aos dados obtidos com alunos de 1986 menciona:

“Na primeira metade dos anos setenta, quase a metade de todo o corpo discente da Unicamp era constituído por filhos de trabalhadores, enquanto que a representação desta categoria se reduz a apenas 1/5 quando se toma por referência os respondentes deste questionário. Naquela época, cerca de 60% do alunado desta Universidade havia cursado Escolas Públicas de 2o. grau, índice que cai para 28,2% quando se consideram os concluintes de 1986.”

Percebemos assim, que houve uma modificação no perfil sócio-econômico e cultural do aluno da Unicamp ao longo de sua história, ocorrida possivelmente na segunda metade da década de setenta ou no início da década de oitenta. A mesma variação se dá com relação ao nível educacional dos pais. Enquanto o trabalho de RABELLO (1973, p. 37) apresenta predominância de

pais com primário completo (25,2%) e incompleto (17,7%), havendo apenas 14,3% com superior completo, em nosso estudo, sobressai a formação superior (59,84%). Este dado tem estreita relação com o item anterior, no qual pudemos observar a predominância do nível II (profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio), profissões estas que demandam, em geral, formação superior. Na seqüência, foram citados segundo e primeiro graus com 19,69% e 18,03%, respectivamente. Apenas um aluno mencionou “mestrado”.

Nos dados a respeito da escolaridade dos pais obtidos junto à Comvest para o ano de 1995, há também predominância de curso superior (48,52%), seguido de colegial (14,60%), ambos completos. Já para o ano de 1997, os números são 53,2% para superior completo, 13,9% para colegial completo e apenas 6,9 para primário completo.

Com relação ao grau de escolaridade das mães, obtivemos em nosso estudo, 41,80%; 31,97% e 24,59% respectivamente para os graus superior, secundário e primário, seguindo a tendência dos dados gerais da Unicamp do ingressante/1995 (37,30% superior completo e 21,28% para colegial) e do ingressante/1997 (43,3% para superior completo e 19,7% para colegial completo).

É possível concluirmos, agora de forma mais acurada, porém com cuidados quanto à generalização, que o corpo discente da Unicamp tende a ser composto predominantemente de alunos com nível sócio-econômico-cultural médio ou alto, o que pode ser observado não apenas pelo fato de grande parte dos pais enquadrarem-se nas categorias II e III da escala de prestígio social das ocupações, como também pelo fato de pais e mães terem, em sua maioria, formação superior. Nossa conclusão pode ainda ser reforçada pelo fato de grande parcela dos alunos serem provenientes de escolas secundárias particulares, nas quais cursaram o colegial comum, o que revela o interesse por — e possibilidade de — uma profissionalização tardia.

3.2 A percepção do aluno sobre a vivência universitária e sua contribuição ao processo de desenvolvimento pessoal

Passaremos agora à apresentação das respostas obtidas na segunda parte do questionário. A fim de não alongarmos demais a exposição, apresentaremos apenas os dados mais relevantes, estando a frequência estatística completa, assim como os demais exemplos de cada questão elencados no Anexo 3.

Nesta parte, de modo geral, as questões serão apresentadas em blocos, por temas, trazendo os dados estatísticos relativos às respostas obtidas, algumas citações destacadas dentre as respostas dos alunos e os comentários que se fizerem necessários.

As “falas” dos alunos serão apresentadas em cada um dos blocos para que se possa sentir a expressão do que estes apresentam. Cada “fala” será identificada com a indicação do curso realizado pelo aluno. Para tal fim, utilizaremos abreviações do nome de cada curso, como se segue:

ECI	Engenharia Civil
LET	Letras
MAP	Matemática Aplicada e Computacional
MAT	Matemática
FIS	Física
ENF	Enfermagem
CBI	Ciências Biológicas - Biologia
EDF	Educação Física
QUI	Química
DAN	Dança

3.2.1 Razões para realizar um curso universitário, expectativas em relação à universidade e à vivência universitária

Dos alunos pesquisados, 34,64% apontam buscar a Universidade com intuito de obter uma formação profissional que lhes garanta qualificação para atuar num mercado cada vez mais competitivo. Referindo-se à realização profissional, prioritariamente com ênfase na ascensão econômico-social e

qualidade de vida futura, temos 19,55% dos alunos. Assim, se somadas tais respostas, teremos um percentual de 54,19% de alunos que vêm à Universidade em busca de formação profissional, que, de modo geral, lhes garante a oportunidade de um bom emprego futuro. Não há grande variação entre os alunos das três diferentes áreas estudadas (Humanas, Exatas e Biológicas), sendo que em todas o item “formação profissional” se apresenta com maior número de citações:

- “Obter um bom nível de qualificação profissional” (LET)*
“Sair um profissional capacitado. A Universidade sempre traz a idéia de quem cursá-la sairá um bom profissional.” (ENF)
“Ascensão social e econômica.” (QUI)
“Realização profissional” (LET)

A realização de um curso universitário é vista por 15,08% dos respondentes como a possibilidade de obtenção do diploma ou do título de graduado, independentemente da própria formação para o exercício de uma profissão. Essa visão distorcida da formação universitária, confundida com a obtenção de um título, se deve, segundo os próprios alunos, à exigência cada vez maior de titulação no mercado de trabalho. As falas abaixo são exemplos da busca pela qualificação profissional e pelo diploma:

- “Obter diploma para uma colocação melhor no mercado de trabalho.” (MAP)*
“Além de aumentar e aprofundar meus conhecimentos, o de obter um diploma (‘ exigência’ do mercado de trabalho)” (MAP)
“Ter o terceiro grau para poder ter um emprego melhor. Portanto um salário melhor e um futuro mais garantido.” (LET)
“Acho que atualmente, é de suma importância um diploma universitário e tinha muita vontade de cursar química. (QUI)

Dos pesquisados, 17,88% apontaram que buscam na universidade sua realização pessoal (cursar algo que realmente goste), 6,14%

que buscam alguma forma de crescimento pessoal e 5,03%, a ampliação de seus conhecimentos:

- “Realização pessoal”* (ECI)
“Crescer, ampliar conhecimentos e visão de mundo.” (FIS)
“Meu objetivo era ter um curso universitário, ‘abrir’ meus horizontes, ou melhor, como cursei um técnico, você é limitado em discussões e na Universidade você aprende a discutir.” (ENF)
“Em nossa sociedade, para ser alguém, você precisa acumular conhecimentos. Este foi meu objetivo, ter mais conhecimentos e ser alguém.” (MAP)
“Aumentar meus conhecimentos e ter mais chances de sucesso na vida” (FIS)

As expectativas dos alunos quanto à Universidade (questão 2.1) também refletem a preocupação com a formação profissional: 51,31% dos respondentes tinham como expectativa a qualidade da formação oferecida, destacando-se a qualidade dos cursos, dos professores e a possibilidade de contato com a prática.

Devido ao alto conceito de que goza a Unicamp, 25,66% dos alunos apontam a qualidade da infra-estrutura desta, e a qualidade de equipamentos, instalações e serviços prestados. Uma vez mais, as expectativas são permeadas pela preocupação com a formação profissional:

- “Boas instalações, preocupação c/ a formação acadêmica”* (CBI)
“Tendo conhecimento que a Unicamp desfruta de reputação internacional, esperava encontrar uma Universidade preparada e bem estruturada, no sentido de oferecer cursos de alto nível, oferecendo, para isso, todas as condições necessárias.” (MAP)
“Sempre tive o sonho de estudar na UNICAMP, pois pensava que aqui era tudo ‘perfeito’.” (MAP)

Dos demais, 12,50% dos alunos apresentam expectativas relativas ao ambiente universitário, esperando deste, um local onde predominassem a liberdade, a participação e a preocupação com os estudos e com o desenvolvimento do conhecimento; 7,24% mencionam terem tido

expectativas altamente positivas — sem maiores especificações — e 3,29% afirmam não terem tido muitas expectativas em relação à Universidade.

De modo geral, podemos resumir na fala de um aluno as expectativas dos estudantes em relação à Universidade:

“As melhores possíveis; boas aulas, bons professores, boa infraestrutura e mais seriedade; de acordo com a imagem que se tem da Unicamp.”
(CBI)

Os dados da Comvest/95, demonstram que como motivo para escolha da carreira, os alunos apontam a “realização pessoal” e “aptidão pessoal” em primeiro lugar, havendo poucas citações para fatores como influência de amigos, família ou meios de comunicação, prestígio social da profissão e baixa concorrência pelas vagas. A preocupação com a formação profissional é também expressa nas expectativas relativas ao curso universitário, atingindo 46,36% de respostas no total geral; 51,45% nos cursos de Exatas/Tecnológicas e 54,14% em Biológicas/Saúde. Apenas em Humanas e Artes os valores para o item “formação profissional” decrescem para 29,87% e 22,22%, respectivamente. Em Humanas, há um equilíbrio entre formação profissional, aquisição de cultura geral e compreensão do mundo, enquanto para Artes há predominância de alunos que esperam o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a área na qual já trabalham — o que não deixa de se configurar como formação profissional.

Os dados coletados em nossa pesquisa mostram que enquanto as expectativas relativas à universidade estão mais voltadas à preparação para o mercado de trabalho, as relativas à vida universitária³² refletem o desejo de crescimento pessoal, as perspectivas quanto à diversidade de atividades curriculares e extracurriculares (eventos, congressos, estágios, música, teatro, encontros, festas), e à diversidade de relacionamentos pessoais.

³² O questionário sociocultural da Comvest não apresenta uma questão específica a respeito das expectativas relativas à vida universitária. Os dados que aqui tratam deste assunto foram obtidos a partir do instrumento elaborado para a presente pesquisa (questão 2.2).

Para alguns, a vida universitária se configuraria como tranqüila e harmoniosa enquanto para outros, seria extremamente intensa e vibrante, marcada pelos opostos de muito estudo aliado a muita diversão:

“Uma vida tranqüila, sem grandes preocupações, com muitas atividades, esportes, festas, é obvio, aliando tudo isso com o estudo”
(ECI)

“Uma vida equilibrada, aonde fosse possível se ter um equilíbrio entre atividades curriculares, esportivas e culturais.” (MAP)

“Intensa, tanto num sentido intelectual quanto social” (LET)

“Que seria cheia de surpresas, grandes amizades, festas e muito estudo”
(ENF)

“Ao mesmo tempo muito séria e muita farra (faz-se de tudo, até estudar)”
(ECI)

Tanto para os que imaginavam o ambiente universitário como equilibrado e calmo, como para os que imaginavam-no repleto de tensões, observa-se a expectativa de que a vivência universitária seja variada, rica e que possibilite ao aluno um amplo desenvolvimento em todos os aspectos (físicos, culturais, intelectuais, sociais...).

Tais expectativas se encaixam naquilo que é passado aos jovens como sendo característica da vida universitária. Manuais para o vestibulando, propagandas na TV ou em jornais e revistas procuram acentuar a interação com outras pessoas, o grande número de amigos e a variedade de atividades que são realizadas no contexto universitário, apontando para a vivência rica que o aluno teria dentro de uma Universidade.

Como exemplo destas idéias podemos citar uma matéria publicada pela Folha de São Paulo na qual a Universidade é mostrada como “Vestibular para a Vida”. Entre as reportagens, especialmente voltadas à vida universitária no interior, destacamos:

“FUGIR PRO INTERIÓ É BÃO DEMAAAAIS!

“Imagine uma vida assim: festa todo dia, serenata na porta, ninguém para regular o que você faz ou deixa de fazer e amigos, muitos

amigos que formam uma família. não, não é o paraíso. Para entrar não precisa morrer, mas estudar para conseguir uma vaga numa Universidade no interior. Poluição, estresse, trânsito, violência e o individualismo da cidade grande ficam para trás. Por outro lado, essa vida de ‘buscapé’ tem os seus infortúnios: a responsa de ter de se virar. Lavar roupa, cozinhar, pagar contas e mais uma “ruma” de coisas fazem parte do pacote. Mas quem passa por esse purgatório garante: a mudança valeu a pena, só!!!”³³

Ou ainda neste trecho do Guia da Unicamp (1997):

“Nem só de pesquisa e aulas vive uma grande Universidade. Ela é grande justamente por ser um centro gerador de idéias, de fatos e — por que não? — também de lazer. São as chamadas atividades de extensão, que comportam, na Unicamp, até mesmo uma boa dose de assistencialismo. Essas atividades se dão no campo da saúde, da educação, da difusão cultural, da difusão tecnológica e alcançam, inclusive, as relações internas da Universidade.” (p. 17)

e mais adiante:

“Difusão cultural e científica. Seminários, congressos, debates, conferências, shows, espetáculos: não há um só dia em que dois ou três eventos são (sic) sejam realizados dentro e fora do campus, sob o selo da Unicamp. A maioria desses eventos é aberta ao público em geral. Para a sua realização, a Universidade conta com um ginásio de esportes, um centro de convenções e vários auditórios distribuídos pelas suas unidades de ensino e pesquisa [...].” (p. 18)

Assim, podemos imaginar que o aluno se dirija à Universidade com todas essas expectativas relativas ao ambiente universitário e, em especial, à descontração que irá encontrar, transmitida pela linguagem do texto jornalístico em questão. Embora mencione as dificuldades que o aluno terá de enfrentar para “se virar sozinho”, as idéias expressas pela Folha de S. Paulo são bastante otimistas, ressaltando o clima positivo da Universidade, o aprendizado para a vida, os bons amigos e o companheirismo entre eles.

³³ Augusto Pinheiro e Cristiane Yamazato, Folha de S. Paulo, 10-03-1997 (Caderno 5, Folhateen, p.5).

O próprio Guia da Unicamp (1997) mostra a Universidade como um centro onde as pessoas “fazem acontecer” (centro gerador de idéias e de fatos), sendo permeado pela seriedade e pela diversão, idéia essa compartilhada nos depoimentos dos alunos anteriormente apresentados.

Dada a diversidade de expectativas — por vezes contraditórias — que dizem respeito tanto à universidade quando à vida universitária não é difícil compreendermos que muitas tendem a estar equivocadas³⁴. RODRIGUES (1997), em sua dissertação de mestrado a respeito dos “rituais universitários”, destaca os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes em 1991, na qual foi constatado que:

“Por ocasião do ingresso na universidade, os alunos não têm um projeto firme, falta-lhes conhecimento sobre a carreira e há uma idealização irreal do curso e da universidade. Devido a esse exagero das expectativas, as reações dos alunos nos primeiros semestres de curso foram de forma generalizada de decepção e desencanto. Constatei também que as expectativas elevadas estavam relacionadas com uma imagem muito forte da Unicamp, inclusive pela projeção na mídia (...).” (p. 67)

Estaremos apresentando, a seguir, as vivências relatadas pelos alunos. Visto que nosso objetivo não é a realização de uma avaliação da qualidade da Universidade, mas apenas a compreensão das diferentes situações pelas quais os estudantes passam durante sua vivência acadêmica, iniciaremos a apresentação pelas dificuldades e decepções mencionadas. A seguir, apresentaremos o espaço de participação política dos alunos na universidade e finalmente, as situações e vivências mais significativas aos alunos, como por eles identificadas.

³⁴ Cabe-nos lembrar, por exemplo, que o Ginásio Multidisciplinar, onde se encontra também o Centro de Convenções, ambos mencionados no Guia da Unicamp como importantes espaços da universidade, permaneceu desativado por dois anos, depois que um temporal destruiu sua cobertura, tendo sido reativado apenas no início de 1998.

3.2.2 A vivência universitária sob o olhar do aluno

Nas questões sobre as expectativas quanto à vida universitária (item anterior), começam a despontar os problemas encontrados pelos alunos universitários:

“Idéia de universalidade, não esperava tanta fragmentação no ensino e nas áreas. Organização apesar da burocracia.” (DAN)

“Não esperava que teria que estudar uma carga horária absurda. As universidades brasileiras têm uma carga horária muito elevada. Esperava um tempo maior para ‘curtir’ a vida universitária.” (QUI)

“Imaginava estudar menos, achava que a barreira do vestibular já estava ultrapassada, e seria tudo mais fácil.” (ECI)

A opinião dos alunos a respeito da confirmação ou não de suas expectativas (questão 3) foi bastante divergente. Enquanto 16,39% afirmam terem tido suas expectativas atendidas, 27,05% julgam que estas foram frustradas. Em sua maioria, entretanto, os alunos afirmam ter tido parte de suas expectativas atendidas, e parte frustradas (52,46%). Ou seja, isoladamente, não é possível inferirmos nada a respeito da confirmação ou não das expectativas anteriores ao ingresso na universidade.

Analisando-se separadamente as expectativas que foram ou não confirmadas, observamos que as expectativas consideradas atendidas pelos estudantes referem-se à:

1. Qualidade dos cursos	31,82%
2. Estrutura e ambiente da universidade	22,73%
3. Vida social e universitária	18,18%
4. Diversidade de relacionamentos pessoais	15,15%
5. Formação humana	12,12%

As expectativas consideradas frustradas referem-se à:

1. Qualidade dos cursos	27,43%
2. Universidade	27,43%
3. Vida social e universitária	16,81%
4. Pessoas envolvidas na universidade	15,93%

Há ainda 12,40% dos alunos que mencionam terem tido expectativas equivocadas no tocante à sua experiência universitária.

No caso das expectativas relativas à vida social e universitária consideradas frustradas, os alunos mencionam diversas vezes a falta de tempo para realização de atividades extracurriculares e de interesse pessoal. Assim, a decepção não é causada pela má qualidade das atividades em si, como a categorização poderia levar a pensar, mas, ao contrário, pela ausência de acontecimentos desse tipo, ou ainda, pela impossibilidade de o aluno tomar parte em tais atividades, visto que o curso exige toda sua dedicação, contrariando, de certo modo, o que nos é apresentado pelo Guia da Unicamp (1997):

“Algumas foram frustradas. Não tenho muito tempo para pesquisas e atividades extra-classe”
(LET)

“Em parte foram frustradas, em parte atendidas. Não há vida cultural tão intensa e há menos acontecimentos e integração do que eu esperava.”
(CBI)

“Em parte foram frustradas. No meu curso faltam recursos, como por exemplo professores, material de biblioteca (livros e revistas). E quanto à vida universitária apesar de ter esportes, festas e eventos, muitas vezes me falta tempo.”
(ENF)

A proximidade dos números, apresentada acima nos leva à necessidade do aprofundamento da análise desta questão.

A análise comparativa dos dados obtidos em cada uma das áreas demonstra que as expectativas frustradas ou confirmadas dependem prioritariamente das expectativas anteriores ao ingresso e da vivência particular de cada universitário. Ao que tudo indica, o fato de o aluno pertencer a determinada área, ou curso, não influencia neste item, entretanto, uma análise mais pormenorizada, que excede os limites deste trabalho, se faz necessária.

Para compreendermos melhor os pontos problemáticos da Universidade, segundo os estudantes, podemos lançar mão dos resultados

obtidos com as questões relativas às frustrações (questão 7) e aos principais problemas enfrentados pelo aluno universitário (questões 8 e 10).

Quanto a suas maiores decepções ou frustrações, os alunos mencionam, em primeiro lugar, a insatisfação com o curso (24,85% dos respondentes), sendo os principais problemas a falta de tempo para realização das atividades (inclusive curriculares), a grade curricular mal elaborada, a grande carga didática de algumas disciplinas e a insuficiência de outras:

“A carga horária e as dificuldades das matérias são muito grandes, me obrigando a estudar quase 24 horas por dia” (ECI)

“A falta de tempo para fazer tudo da melhor maneira possível” (ECI)

“Não ter tempo para participar de atividades extra classe e não ter muitas disciplinas práticas, principalmente em licenciatura.” (LET)

“Grade curricular” (LET)

“Rigidez nas matérias.” (MAP)

Em 24,24% dos casos são mencionados problemas relativos ao relacionamento com professores ou à má atuação destes na realização da docência, destacando seu despreparo:

“O nível de ensino (qualidade) que é esperado já que a grande maioria não tem didática e nenhuma base da área de educação e está mais preocupado em pesquisar. Outra frustração é a ineficiência da reitoria em solucionar estes problemas, preocupando-se somente com infra-estrutura e interesses específicos (pesquisas), ainda retirando muitos dos direitos dos alunos e quase não dando a possibilidade de mudança.” (MAP)

“O descaso de alguns professores com os alunos, a falta de preparo deles, a pouca didática.” (ECI)

“Aulas monótonas, despreparadas, professores sem aptidão, desestimuladores, burocracia...” (LET)

“Perceber que as pessoas estudam, se especializam, adquirem títulos e não percebem que o ser humano é muito mais do que ‘esponjas’ prontas para absorver informações, sem se preocupar com as relações humanas.” (ENF)

Dificuldades de relacionamento e entrosamento com os próprios colegas também merecem destaque nos depoimentos:

“O clima de competição entre os colegas.” (QUI)
“A imperfeição do sistema que eu julgava infalível na Universidade e a intensa (e cruel!) competitividade, ou mesmo RIVALIDADE” (LET)
“A falta de motivação de muitos colegas para as coisas que dizem respeito a problemas deles.” (CBI)

Aparecem ainda, problemas relativos à própria Universidade (transporte, moradia, politicagem, imposições, burocracia e comodismo, entre outros); aos fatores pessoais (como não adaptação à vida acadêmica e dificuldades pela ausência da família) e a fatores supra-estruturais (desemprego, política nacional, falta de apoio do governo às Universidades, etc) o que nos leva a concluir que, em grande parte, as expectativas dos alunos não correspondem àquilo que encontram no contexto universitário:

“Quando entramos em uma Universidade, somos iludidos pela sua grandeza, mas a realidade é outra, falta infra-estrutura, melhores professores, melhor distribuição da carga horária.” (ECI)

Na comparação por áreas, observamos que frustrações quanto aos cursos acontecem de modo geral, enquanto problemas com os professores são maiores em Exatas, declinando em Biológicas e Humanas. Os problemas relativos à infra-estrutura da Unicamp são menos citados pelos estudantes de Exatas. Nos outros itens, a distribuição não apresenta variações significativas.

Nas questões relativas às principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante sua vida acadêmica (questão 8), os problemas relativos aos cursos aparecem em primeiro lugar (com 35,80% das respostas), destacando-se novamente o excesso de tarefas, a dificuldade dos conteúdos e o pouco tempo para a realização de tudo que é necessário.

São mencionadas dificuldades de adaptação ao novo meio e de convívio com alguns colegas (19,75%), problemas relativos à Universidade

(4,33%) e problemas supra-estruturais (1,23%), com conteúdos bastante próximos dos citados na questão anterior (questão 7).

Ainda com relação aos problemas dos universitários, destacam-se os problemas financeiros (mencionados por 16,05%), as limitações pessoais (como falta de habilidades em língua estrangeira e computação, formação deficiente de segundo grau, falta de auto-confiança, dependência da família, entre outros), mencionadas por 10,49% dos respondentes, e os conflitos e crises pessoais (6,80%), possivelmente decorrentes das próprias dificuldades anteriormente mencionadas, como adaptação, falta de auto-confiança, dificuldades de relacionamento etc:

- “Adaptação social”* (DAN)
- “Adaptação à vida de república; adaptação a uma cidade nova; adaptação ao ritmo de estudo; falta de tempo”* (FIS)
- “Dinheiro”* (ECI)
- “Dificuldades econômicas”* (QUI)
- “Criar, visualizar um elo entre todas as disciplinas e a utilização de todo este amplo contexto na minha vida pessoal. Minhas limitações pessoais (inglês, computação...) para ter acesso a fontes de conhecimento.”* (EDF)
- “Não ter uma boa base no colégio; não ter um bom lugar para morar (Não que a moradia estudantil seja ruim, mas são muitas pessoas e vizinhos barulhentos!); Falta de tempo devido ao trabalho; Distância da família (não pela saudade, mas por dependerem de mim); má organização e distribuição das matérias e tempos destinados a elas. (Da parte administrativa da faculdade)”* (MAP)
- “Me deparar com situações que não havia vivenciado (na vida pessoal, em estágios) e ter que resolver sozinha os conflitos internos que tais situações provocam.”* (ENF)
- “A presença da ansiedade, da tensão, o medo de não ‘dar conta’ de tanta coisa (muita coisa para se fazer ao mesmo tempo)”* (ENF)
- “Insatisfação com o curso, depressão, falta de estímulos para o estudo.”* (MAP)
- “Dinheiro, tempo p/ atividades (extracurricular), perspectiva de futuro profissional”* (CBI)

Quanto às estratégias de solução de problemas, podemos, resumidamente, descrevê-las como se segue: grande parte dos alunos buscam um meio de resolvê-los, com a ajuda dos amigos (32,06%) ou sozinhos

(26,09%) ou ainda através do acúmulo de diversas funções, privando-se muitas vezes da realização de atividades de interesse pessoal (10,87%). Apenas um número reduzido de alunos (correspondente a 9,78%) diz ignorar ou conformar-se com os problemas, deixando-os de lado, adaptando-se a eles ou buscando fuga através da religião, prática de esportes e distração.

A questão 10 (dificuldades dos universitários em geral), cujo intuito era perceber como os alunos viam os problemas de seus companheiros, apresenta resultados que correspondem quase inteiramente aos do item anterior (questão 8), havendo pequenas alterações nos percentuais para Limitações Pessoais e Problemas Financeiros, sendo que ambos aparecem invertidos nas duas tabulações, o mesmo acontecendo com Conflitos e/ou Crises Pessoais e Problemas Relativos à Universidade, como pode ser observado pelas tabulações a seguir:

Questão 8 - A percepção do aluno sobre suas próprias dificuldades pessoais

1. Dificuldades relativas aos cursos	35.80%
2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio	19.75%
3. Problemas financeiros	16.05%
4. Limitações pessoais	10.49%
5. Conflitos e/ou crises pessoais	6.80%
6. Problemas relativos à Universidade	4.33%
7. Problemas supra-estruturais	1.23%
8. Ausência de grandes dificuldades	5.55%

Questão 10 - A percepção do aluno sobre as dificuldades pessoais de seus companheiros

1. Dificuldades relativas aos curso	24.04%
2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio	20.20%
3. Limitações pessoais	20.20%
4. Problemas financeiros	14.90%
5. Problemas relativos à Universidade	9.13%
6. Conflitos e/ou crises, pessoais	8.17%
7. Problemas Supra-estruturais	2.40%
8. Uso de drogas	0.97%

Os dados apresentados no relatório do projeto “A Qualidade do Ensino em Questão”, (BALZAN et. al., 1990) chegam a conclusões bastante semelhantes às nossas. Entre os principais aspectos negativos apontados pelos estudantes destacam-se:

Problemas relativos aos cursos: falta de integração entre cursos, falta de interdisciplinaridade, conhecimento prático-profissional restrito, currículo defasado e excesso de disciplinas;

Problemas relativos à infra-estrutura universitária: politicagem, burocracia, má distribuição de recursos, isolamento de alguns cursos (Medicina, Odontologia e Tecnologias), falta de orientação aos alunos a respeito de serviços e eventos, falta de espaço de participação política e mesmo espaços de integração, estudo e lazer, dificuldades relativas a transporte e alimentação;

Problemas de relacionamento: entre os próprios alunos (o aluno da Unicamp é muitas vezes caracterizado pelos próprios colegas como individualista e alheio/indiferente aos problemas sociais), com os professores (didática, falta de atenção, falta de apoio) e com funcionários da instituição (em especial no modo como os alunos são atendidos);

Problemas pessoais: imaturidade, despreparo, problemas financeiros, necessidade de conciliar trabalho e estudo, frustração e angústia; e

Problemas na relação universidade-sociedade: dificuldades decorrentes das políticas nacionais e estaduais, distanciamento dos problemas exteriores e, ainda, disparidade entre o que é propagado e o que é efetivamente realizado pela Unicamp.

É possível concluirmos, portanto, que grande parte das frustrações dos universitários dizem respeito ao curso realizado, quando este se apresenta diferente do imaginado, principalmente pela carga horária elevada (muitas vezes considerada desnecessária), pelos professores que não se preocupam com a pessoa do aluno, pela falta de contato com a prática profissional e pela falta de integração com outros cursos.

A impossibilidade de participação em eventos extracurriculares também é muitas vezes citada. Embora muitos sejam realizados pela própria Universidade, o acesso dos estudantes às atividades extracurriculares é prejudicado principalmente pela falta de tempo, uma vez que as atividades curriculares exigem dedicação total.

A idéia de integração e interação com outros cursos e com um universo variado de pessoas também é, em parte, equivocada pois a própria estrutura física da Universidade (com prédios muito distanciados entre si) dificulta tal integração.

De modo geral, não há diferenças significativas entre as três áreas. Em cada uma delas predominam as dificuldades com o desenvolvimento do curso, falta de tempo e excesso de estudo. Em Humanas, destacam-se, em segundo lugar, as dificuldades com adaptação ao meio e/ou relacionamentos pessoais, que também registrou alto índice em Exatas, junto com dificuldades de cunho pessoal. Apenas em Biológicas há predominância de dificuldades financeiras, seguidas de dificuldades pessoais (em especial decorrentes da vivência no hospital — no caso de alunos de Enfermagem — e da distância da família).

Sendo a maior incidência de problemas relativa aos cursos, podemos depreender que os alunos sentem-se frustrados em sua principal expectativa: formação profissional.

Tal conclusão se torna mais elucidativa quando tomamos também os dados da questão seguinte (questão 5), sobre a mudança ou não das expectativas relativas à universidade.

Em 47,54% dos casos, os alunos afirmam ter mudado suas expectativas em relação à Universidade enquanto 48,36% dos alunos que afirmam ter continuado com os mesmos desejos. Dada a proximidade estatística, é necessário estudarmos separadamente as razões apresentadas pelos alunos que responderam afirmativamente e negativamente à questão a fim de que possamos inferir uma interpretação.

Foram 58 os alunos que responderam afirmativamente à questão, correspondendo à 47,54% do total de respostas para o item. Destes, 20,70% dizem ter mudado suas expectativas em virtude de decepção ou frustração com a realidade encontrada na Universidade. Apenas para 12,07%, as expectativas mudaram positivamente pois a Universidade ofereceu mais do que esperavam, abrindo novas possibilidades. Dos respondentes, 6,90% afirmam ter havido melhoria no curso com o passar do tempo e 13,80% acreditam que eles mesmos amadureceram, percebendo melhor o que poderiam obter da vivência universitária. Houve 10,35% que apontaram para a necessidade de o aluno se acomodar à situação encontrada, enquanto 8,62% se referiram à necessidade de o aluno “se virar sozinho” na Universidade, tendo de ir buscar nela, ou mesmo fora, os conhecimentos necessários que não tivessem conseguido adquirir, lutando para alterar sua realidade:

- “Sim, agora pretendo terminar o curso rápido para poder sair daqui”*
(LET)
- “Sim, acho que todo aluno ingressante tem visão utópica sobre o curso escolhido e seu futuro.”*
(FIS)
- “Sim. Muitas coisas além do que eu imaginava que ela oferecesse, oferece.”*
(EDF)
- “Sim, no início eu só estudava. Hoje quero participar, na medida do possível, integralmente da faculdade”*
(ENF)
- “Sim, procurei outros objetivos, pois se eu continuasse a pensar como antes eu não estaria mais aqui.”*
(LET)
- “Sim. Comecei a entrar no espírito, me preocupando cada vez mais com a ‘minha formação’ e deixando de lado a busca por uma gama maior de conhecimentos diversos”*
(CBI)
- “Sim. Confirmei o dito popular ‘Você é quem faz seu curso, não é a Universidade nem os professores”*
(DAN)
- “Sim, porque eu transformo a minha realidade dentro do possível.”*
(MAT)

A grande maioria que afirmou não ter mudado suas expectativas, não acrescentou explicações para tal (74,58%) e 5,08% dos alunos responderam simplesmente que não haviam mudado “ainda”. Entretanto, as poucas explicações obtidas são significativas.

Dentre os alunos que acrescentaram explicações, 5,08% sentem que não mudaram suas perspectivas pois, mesmo não tendo seus objetivos atendidos, continuam a desejá-los, esperando que até o final do curso possam ser conseguidos. e 6,78% dos alunos dizem ter sido frustrados, tendo de se acostumar à realidade como se apresentava, aceitando a Universidade como era, mas tendo “ficado na vontade”. Ao mesmo tempo, 6,78% dos alunos sentem-se satisfeitos por terem conseguido o que esperavam ou por terem descoberto outros lados do curso, vislumbrando novas possibilidades.

Assim, podemos perceber que o aluno, muitas vezes, se decepciona com a realidade encontrada na Universidade, chegando até a se culpar por ter tido atitudes e sonhos ingênuos em relação a esta realidade mas que, de modo geral, se vê obrigado a aceitar a situação imposta, tendo de se adaptar a ela para não ter de desistir de seu curso. Raros são os exemplos relativos a tentativas de ajustar a realidade aos anseios dos alunos e, mais raros ainda, os exemplos de que tais mudanças foram efetivadas:

- “Não, ainda procuro realização profissional”* (ECI)
“Não, ainda espero meu curso ter algo que goste, mas ainda não mudou” (LET)
“Não, me ‘modelei’ para passar nas matérias e fazer o curso adequadamente” (QUI)
“Não, mas fantasias acabaram.” (CBI)
“Não, mas fiquei na vontade.” (QUI)
“Não, apenas descobri outros lados do meu curso.” (ECI)
“Não, mas tenho tido mais interesse por outros assuntos que antes não me interessavam.” (LET)
“Não, consegui me formar na especificação desejada e boa cultura geral a respeito de outras áreas.” (CBI)
“Não. Aos poucos vão melhorando, conforme mudam os organizadores, mas para atingir um MODELO é preciso todos se dedicarem muito mais” (DAN)

Analisando-se a questão sobre as estratégias de solução dos problemas (questão 9) em conjunto com a questão relativa aos problemas

personais enfrentados (questão 8), percebemos que os alunos respondem de forma mais ativa aos problemas de ordem financeira e pessoal (limites pessoais, conflitos e crises), e de forma mais conformista aos problemas com o curso, a Universidade, os relacionamentos e os problemas que chamamos de supra-estruturais, utilizando-se muitas vezes de estratégias de fuga.

Embora a análise conjunta de problemas e soluções demonstre que os alunos procuram prioritariamente os amigos para as dificuldades com o curso ou a Universidade, o índice de respostas relativas à fuga e conformismo é maior para estes itens do que para os relativos a questões pessoais.

Observamos a opção dos alunos por soluções particulares, de adaptação ou fuga, sendo que ao longo de todo o questionário apenas os **alunos de Dança fizeram menção a uma manifestação realizada com intuito de garantir melhoria do curso**. Isso denota que os alunos não se sentem confiantes, ou capazes, de lutar em esferas superiores à sua individualidade, denota, ainda, que a Universidade não abre espaço para que mudanças sejam efetuadas e os alunos, por sua vez, não procuram abrir ou ampliar estes espaços, deixando sempre que as decisões coletivas sejam tomadas por poucos, adaptando-se, posteriormente, à situação encontrada.

RODRIGUES (1997, p. 93) relata que em sua experiência pode constatar uma maior união e busca de soluções coletivas em alunos de IES particulares, nas quais as reclamações e listas (abaixo-assinados) são uma constante. A respeito dos alunos da Unicamp, conclui:

“Ao que tudo indica, grande parte dos alunos prefere não entrar em atritos com o corpo docente para não se prejudicar em termos de avaliação. Alguns simplesmente adaptaram-se à situação, outros concordam com o esquema das aulas. Assim, o descontentamento de parte dos alunos não se restringe ao professor, mas refere-se também à situação que engloba alunos e professores num certo compromisso que desconsidera outras posições. Isso faz com que, muitas vezes, o desestímulo por reivindicações de mudança incentivem as ações individuais.” (p. 95)

Através das questões relativas ao espaço de participação na Universidade podemos compreender melhor como o estudante entende seu papel dentro do contexto universitário.

Na questão relativa aos espaços de participação política dentro da Universidade (questão 4), a resposta que se sobressaiu às demais, em termos estatísticos, foi relativa aos Centros Acadêmicos (CAs), obtendo 64 citações, o que corresponde a 30,63% do total de citações para este item. A seguir, aparecem, em 15,31% dos casos, as citações relativas aos Institutos de origem dos alunos, com suas diversas representações (Departamentos, Coordenadoria, Diretoria, Congregação) e atividades por eles realizadas (assembleias, reuniões, avaliações de curso...). Outro órgão mencionado muitas vezes (14,83% das citações), foi o DCE (Diretório Central dos Estudantes).

A alta incidência de respostas que apontam para os CAs, DCE e Institutos como espaços participativos pode sugerir uma situação bastante diversa da que efetivamente ocorre. É importante ressaltarmos que mesmo nas respostas que faziam referência a algum espaço de participação, os alunos acrescentavam comentários relativos à falta de integração, apoio e participação, chegando a dizer que a existência destes espaços era apenas “teórica”.

A inexistência de participação política na Universidade vem expressa em 13,40% das citações, nas quais tanto o DCE quanto os diversos CAs são criticados. As críticas são quanto à limitação da atuação do aluno, à falta de preocupação com os reais problemas da Universidade e às decisões tomadas pelas agremiações que, segundo os respondentes, não levam a “ganhos da maioria”. Houve, ainda, uma citação com relação à restrição, por parte dos professores, quando os alunos buscavam tomar alguma atitude:

“Acredito que o espaço seja restrito, o aluno parece que não tem voz ativa dentro da faculdade” (LET)

“Centros Acadêmicas, DCE, avaliação de curso, etc. Mas, eu não acredito que isso realmente leve a ganhos da maioria.” (QUI)

“Temos espaço, mas isso não quer dizer que somos aceitos e nossas sugestões também.” (DAN)

“Os professores, no geral, condenam tais manifestações, inibindo os alunos” (MAP)

O desinteresse dos alunos por assuntos políticos é expresso não somente pelas afirmações próprias — havendo alunos que afirmavam desconhecer os espaços existentes, evitando, quando possível, este tipo de assunto — como também por parte dos poucos estudantes que disseram tomar parte nas decisões administrativas (apenas 4). Destes, dois reclamaram da falta de participação e interesse dos demais, o que tornava a atividade de se pensar uma alternativa coletiva algo muito difícil:

“Centro Acadêmico do meu instituto (CAMECC), DCE, mas nunca participei ou reivindiquei alguma coisa” (MAP)

“Acho que eles até são vários, mas não procuro me envolver nestas questões e na verdade não tenho conhecimento sobre elas.” (LET)

“São poucos. Faço parte do Centro Acadêmico de Enfermagem, porém, são restritas as discussões, a participação política é muito baixa, muito inferior ao que, na verdade, desejava ter realizado ou realizar no momento.” (ENF)

“Infelizmente na Universidade, raramente há discussões políticas já que os alunos parecem cada vez mais individualistas e alienados. Nos espaços existentes há somente grupos tentando impor sua ideologia e não há discussão.” (MAT)

“Poucos, uma vez que eu também os torno assim” (MAT)

Há, ainda, menções a passeatas, jornais, representantes dos alunos, manifestos, UNE (União Nacional dos Estudantes) e UEE (União Estadual dos Estudantes), movimentos gerais do campus, conversas com amigos e a sala de aula como espaços de participação política.

Observamos que, de modo geral, os alunos se referem a espaços de participação política anteriores a eles, ou seja, o DCE, os CAs já existiam, sendo tradicionalmente espaços políticos de uma Universidade. Há casos de alunos que mencionaram a existência de “muitos” espaços, quase sempre acrescentando que não participavam de nenhum.

Assim, a alta incidência de referências indica que tais espaços existem, enquanto um estudo mais aprofundado do conteúdo das respostas mostra que não são efetivamente utilizados, o que nos leva a concluir que o aluno tem uma reação passiva frente às imposições e frustrações encontradas na Universidade, não atentando para a importância de sua participação mais ativa dentro do contexto universitário.

Tomando por base os objetivos dos alunos para cursarem uma Universidade e suas expectativas em relação à Universidade, imaginamos que suas satisfações diriam respeito à consecução de tais objetivos — em nosso caso particular, à formação profissional. Entretanto, não é o que acontece, como já observamos anteriormente.

Os dados sobre as satisfações do aluno universitário por nós levantadas (questão 6), apontam que a formação acadêmico-profissional é fator de satisfação para apenas 10,61% dos respondentes, enquanto a qualidade do curso e da Universidade apresentam índices ainda menores (8,94% e 6,14%, respectivamente).

O fator que se sobressai, surpreendentemente, é a diversidade de relacionamentos pessoais (40,22%), seguido por aprendizagem ou aumento do conhecimento (11,73%) e crescimento pessoal (11,17%), perfazendo um total de 22,90% para o que podemos chamar de “desenvolvimento pessoal”:

“A possibilidade de contato com diferentes pessoas, de diferentes estilos de vida”
(MAP)

“Os novos amigos. Poder trabalhar em um laboratório, fazer o que eu gosto. Ajudar os calouros, sou monitor.”
(FIS)

“Conhecer pessoas novas e ter um contato diferente com minha área de trabalho”
(LET)

“Ter acesso aos mais diferentes conceitos e conhecimentos.” (ECI)

“Aumento de conhecimento específico, aumento da capacidade de aprendizagem, maturidade e senso de responsabilidade” (MAP)

“Aprender a ser “gente”, a entender como as pessoas vivem, porque sofrem, porque a saúde está num estado de falência, aprender a ter senso crítico.”
(ENF)

“Relações interpessoais e compreender mais cada aspecto do ser humano.”
(EDF)

É importante ressaltarmos que nos relacionamentos pessoais os alunos se referem tanto a amigos e colegas de curso como a professores:

“Ter aula com alguns professores, que detém o saber e tem capacidade para passar o conhecimento ao aluno; o relacionamento excelente com alguns professores; as amizades construídas. O contato com a prática.” (ENF)

Há ainda citações com respeito à realização de objetivos pessoais (sucesso no curso, satisfação por estar em boa Universidade e contato com trabalhos voltados para a comunidade) e à vivência exterior à Universidade (com 6,70% e 3,9%, respectivamente).

Em todas as áreas há predominância do item “relacionamentos pessoais”, com pequeno decréscimo em Humanas. O item “crescimento humano” apresenta um índice muito alto em Biológicas, atingindo apenas 10% do total de alunos de ciências Exatas, no qual se sobressaem “relacionamentos pessoais” e “objetivos pessoais”. A qualidade do curso é apresentada como um fator positivo em especial para os alunos de Humanas, decrescendo em Exatas e apresentando poucas menções em Biológicas.

Também quando questionados a respeito das situações mais significativas (questão 11), o item predominante foi relacionamentos pessoais (21,43%), validando nossa afirmação anterior, relativa às satisfações dos alunos universitários.

Foram ainda mencionados: curso (17,86%), residência fora (17,14%), atividades de pesquisa (16,78%) e atividades extracurriculares (13,93%), compondo o quadro das situações de aprendizagem mais significativas, segundo os universitários:

“Residir fora de casa, pois vejo o mundo como é, sem atenuantes. A ingenuidade vai embora cedo.” (MAP)

“Residência fora de casa e o curso em si.” (MAP)

“Pesquisas, encontros, aprendizagem de vida.” (MAP)

“Aulas e conversas de corredor” (FIS)

"Aulas, congressos, amizades, o cotidiano" (DAN)

"Morar fora de casa, sem dívida. Saber lidar com o dinheiro; fazer iniciação científica/estágio também é super importante. Participar do coral (faço parte do coral da Universidade há 2 anos)." (CBI)

"Trabalho na Universidade, morar fora de casa (e portanto administrar a minha vida), convivência com amigos." (LET)

"Pesquisas, congressos, cursos adicionais." (ECI)

Embora haja predominância de relacionamentos pessoais em todos os casos, este item apresenta variações significativas dependendo da área da qual o aluno provém. Em Humanas, junto aos relacionamentos pessoais apresentam-se as situações relativas ao próprio curso, seguidas de residência fora, pesquisa e atividades extracurriculares, seguindo a tendência geral anteriormente apresentada. Em Exatas, os relacionamentos pessoais são seguidos por residência fora, curso, pesquisa e atividades curriculares. Os cursos de Biológicas são os que apresentam maior variação, sendo apresentadas, em segundo lugar, as atividades de pesquisa e extracurriculares, seguidas de curso, trabalho/prática profissional e residência fora de casa.

Percebe-se, portanto, a marcante influência das características próprias de cada curso, em especial na área de Biológicas, na qual incluem-se em nossa amostragem os alunos do curso de Enfermagem que, desde cedo, iniciam seu trabalho no Hospital das Clínicas, caracterizando-se numa situação bastante específica.

O mais interessante, entretanto, é o que observamos na questão 11.1 (razões para os alunos considerarem tais situações mais significativas). Neste item, a categoria crescimento pessoal se sobressai com 42,76% das citações, enquanto desenvolvimento profissional e acadêmico conta com apenas 10,34% de citações, contrariamente às expectativas iniciais dos alunos, apresentadas nas questões 1 e 2.1, a respeito dos objetivos e expectativas dos alunos em relação à Universidade. Ocorre, dessa maneira, uma inversão nos percentuais se comparados aos dados da questão número 1, na qual obtivemos 34,64% para formação acadêmico-profissional e apenas 6,14% para crescimento pessoal. Não há grandes variações decorrentes da área de estudo:

“Estão colaborando com minha formação, não acadêmica, mas pessoal.” (MAP)

“Porque, como já disse, me fizeram crescer como pessoa.” (CBI)

“Porque foram as que me levaram a uma movimentação interna, de reorganização, questionamento de princípios e até de comportamentos.” (ENF)

“Porque fornece uma base de como encarar as situações da vida real no mercado de trabalho e no dia-a-dia.” (MAP)

“Porque contribuem para minha formação acadêmica” (ENF)

“Porque possibilitam que eu converse de igual para igual com pessoas que pensam serem superiores aos outros e isso faz com que eles se lembrem que eles são exatamente como todo mundo.” (LET)

“Pois melhorei minha convivência com os demais, com o mundo.” (ECI)

No conjunto, as razões pelas quais tais situações são consideradas as mais significativas podem ser tabuladas como se segue:

1. Promovem crescimento	
- desenvolvimento pessoal	42.76%
- ampliação dos conhecimentos (de modo geral)	15.17%
- melhoria do convívio social	10.34%
- desenvolvimento profissional e acadêmico	10.34%
2. Atendem às expectativas e/ou estimulam	11.72%
3. Marcam mais profundamente	6.22%
4. São as que realiza	3.45%

Se optarmos, ainda, por unir desenvolvimento pessoal, ampliação dos conhecimentos e melhoria do convívio social como um único item — considerando-os como aspectos do crescimento pessoal — obteremos um total de 68,27% das razões voltadas ao crescimento pessoal como um todo.

Nos relatórios do projeto “A Qualidade do Ensino em Questão”, (BALZAN, 1989; BALZAN et al., 1990) podemos constatar que os alunos se referem à universidade como uma agência capaz de oferecer meios para o amadurecimento do estudante enquanto pessoa, melhorando seu autoconhecimento e autoconfiança, e para o desenvolvimento de seu espírito crítico.

Segundo estes alunos, o contato com a pesquisa, a possibilidade de conhecer pessoas de origens e idéias diferentes, o ambiente favorável ao desenvolvimento sócio-cultural e a relação positiva entre estudante-faculdade e/ou instituto-universidade, além de muitas citação a respeito do “nome” Unicamp, são o que de melhor a universidade lhes ofereceu.

Ao analisarmos conjuntamente as questões 11 e 11.1 de nosso levantamento, (tabulação cruzada das situações mais significativas e a razão porque são significativas), observamos que o crescimento pessoal é diretamente ligado, em primeiro lugar, aos relacionamentos pessoais (21,24% das citações), seguido de residência fora (20,21%), curso (18,65%), pesquisa (16,58%) e atividades extra (14,00%). As atividades que atendem às expectativas, motivando os alunos a continuarem seu curso são, prioritariamente, as relações pessoais e o curso (24,14% cada) e as atividades de pesquisa (17,25%), sendo estas últimas consideradas por 26,67% dos respondentes como as atividades que mais marcam para o resto da vida, seguida de curso em si, com 20,00% das citações.

Percebemos, portanto, que para os alunos, cinco fatores em especial marcam seu crescimento pessoal após o ingresso na Universidade: relacionamentos pessoais, residência fora, o curso em si, a realização de pesquisas e as atividades extracurriculares. Dentre estes, apenas residência fora não diz respeito diretamente à vivência universitária. Em nosso estudo, “residência fora” pode ser considerada, seguindo a nomenclatura de et al. (1987), a principal hipótese rival³⁵ quando nos detivermos a explicar as mudanças percebidas pelos alunos após seu ingresso na Universidade.

É válido acrescentarmos que dentre os relacionamentos pessoais mais significativos (questão 12), os alunos destacam os amigos, pais e familiares e professores ou orientadores, na ordem que transcrevemos a seguir:

³⁵ Entendemos por *hipóteses rivais* as diferentes causas que possivelmente explicam a ocorrência de determinado fato. Somente através da testagem de cada uma delas é possível conhecer quais hipóteses seriam verdadeiras e quais seriam falsas, ou se estaria havendo uma relação de co-ocorrência entre elas. Assim, ao buscarmos compreender as mudança percebidas pelos estudantes após seu ingresso na Universidade, não podemos deixar de considerar que estas poderiam se dar, por exemplo, pelo fato de o aluno estar na universidade, por seu amadurecimento natural ou pela conjunção dos dois fatores. Para maiores esclarecimentos a respeito deste assunto, ver SELLTIZ et al., vol. 1 p. 15 e 16.

TABELA 7 Relacionamentos pessoais mais significativos

<i>Relacionamentos pessoais mais significativos</i>	<i>Número de Citações</i>	<i>Percentual em relação ao número de citações</i>
amigos *	85	32,94%
familiares, pais	50	19,38%
professor/es	35	13,56%
orientador	20	7,75%
colegas de outros cursos *	18	6,98%
namorado/a	18	6,98%
colegas de curso *	13	5,04%
todos	6	2,32%
colegas de casa *	5	1,94%
colegas de trabalho *	3	1,16%
primos	1	0,39%
psicóloga	1	0,39%
monitor	1	0,39%
população que atende	1	0,39%
poucos	1	0,39%
total	258	100,00%

* optamos por manter amigos, colegas de curso, de outros cursos, de casa e do trabalho em itens separados pois os alunos assim o faziam

Como razão primeira para a importância desses relacionamentos pessoais, está a ajuda ou apoio (35,20%), seguido da influência destes no modo de pensar e agir do aluno (24,80%) e da maior proximidade ou facilidade de acesso (20,80%):

“Porque são eles que me orientam e dão sugestões do que eu devo ou não fazer, sem dizer no apoio.” (ENF)

“Familiares me sustentam e amigos me trazem prazer para eu ir às aulas.” (EDF)

“Me ajudam a superar problemas.” (ECI)

“Porque os amigos acabam virando nossa família aqui.” (DAN)

“Porque acredito que através destes relacionamentos conhecemos muito sobre nós mesmos e também podemos perceber o que nos outros me atrai (o que eu pretendo realizar enquanto profissional) e o que me causa ‘aversão’ (os profissionais que eu não quero ser)” (ENF)

“Pois são tais pessoas que tem significado p/ mim exemplos e pessoas p/ quem eu quero representar algo.” (CBI)

“Principalmente porque eles tem toda uma experiência de vida diferente para lhe oferecer.” (MAP)

“Porque foram as que mais mudaram minha pessoa.” (QUI)

“Porque se relacionar com pessoas de diferentes faixas etárias faz com que eu me sinta mais realizada, pois eu valorizo muito as relações humanas, pois podemos aprender cada vez mais com a experiência de outros.” (LET)

“Porque participam do meu dia-a-dia.” (MAP)

“Porque são com eles que convivo diariamente.” (ECI)

“Porque são as pessoas a quem tenho mais fácil acesso” (LET)

As demais citações destacam a importância desses relacionamentos, sem acrescentar razões explícitas, ou comentam a inexistência de relacionamentos significativos (3,20%).

É válido lembrar que nas questões relativas à forma de solução de problemas (questão 9), os relacionamentos pessoais têm papel de destaque, pois 32,06% dos alunos buscam o apoio ou ajuda de amigos como meio de resolver suas dificuldades.

Podemos depreender a partir da análise das respostas que há uma ruptura entre as expectativas iniciais dos alunos e o que, após alguns anos na universidade, se configura como fator de satisfação para eles. Os universitários, que inicialmente buscavam prioritariamente sua qualificação profissional, após alguns anos na Universidade, apontam os relacionamentos pessoais e o crescimento pessoal como suas principais satisfações, havendo poucas citações relativas ao crescimento profissional.

3.2.3 A “alegria” de crescer como indivíduo: o desenvolvimento pessoal percebido pelos alunos

A análise das questões relativas às mudanças foi realizada em duas partes. Na primeira, tabulamos as frequências de respostas afirmativas e negativas ao item. A seguir, foram tabuladas as respostas da questão aberta complementar “em que medida”, nas quais, de modo geral, os respondentes apresentaram comentários bastante diversificados a respeito da razão das mudanças (possíveis causas), da direção das mudanças (alteração para melhor ou pior, em relação ao que o aluno anteriormente apresentava) ou da intensidade das mesmas (muito, pouco, mais ou menos). Algumas vezes, os

alunos acrescentaram ainda comentários sobre onde percebiam com mais clareza as mudanças (atitudes, modos de pensar, características da personalidade, entre outros).

Esta complementação, embora apresentasse um conteúdo bastante variado, foi fundamental para que pudéssemos compreender a direção e a intensidade das mudanças percebidas, o que muitas vezes não é possível de ser resgatado apenas por questões fechadas, como explicitado nos capítulos anteriores.

A maioria dos alunos afirma ter mudado em relação a autoconfiança (89,34%). As razões por eles apresentadas, em geral, dizem respeito ao fato de morarem só, de terem contato com outras pessoas e de terem de responder sozinhos às situações novas, impostas pelo contexto universitário. Mencionam também, o fato de terem se conhecido melhor, percebido suas limitações e reconhecido a capacidade que tinham para realizar coisas que antes não haviam imaginado serem capazes de realizar. O reconhecimento de professores e amigos é, na opinião dos alunos, um fator importante que os ajuda a se sentirem mais autoconfiantes:

“Executar tarefas e projetos, assumindo todos os riscos, prejuízos advindos destes sem medo ou receio de não cumpri-los” (MAP)

“Muito. Só fez aumentar a minha autoconfiança, principalmente depois do reconhecimento de professores e colegas pelo meu trabalho.” (CBI)

“Me sinto capaz de ir em frente sempre, com menor insegurança.” (QUI)

Apenas 8,26% dos alunos que perceberam mudança no item sentiram queda em sua autoconfiança. Segundo os próprios alunos, tal queda se dá devido a fatores diversos como mau desempenho no curso, contato com outras pessoas igualmente capazes e despreparo para viver longe da família:

“Me deixou um pouco abalada” (LET)

“Passei a não achar que estou certa em tudo, fiquei um pouco mais insegura” (ENF)

“No colégio sempre fui o primeiro da turma, ao chegar aqui, tive a auto-confiança abalada ao ver que havia outras pessoas tão inteligentes ou melhores que eu.”
(ECI)

O aumento da autoconfiança é sentido, especialmente, em atitudes mais seguras, responsáveis e independentes.

Para 81,96% dos alunos, o senso de responsabilidade também modificou-se após o ingresso na Universidade. Causada pelo próprio curso, ou pelo fato de os alunos estarem morando sozinhos, a maior responsabilidade é percebida por eles nas atitudes, na organização, na maior capacidade frente aos problemas, no modo de levar os estudos e na própria vida pessoal (tendo inclusive que cuidar das finanças):

“Já passei por muitos problemas que tive que resolver sozinha, quer dizer, sabia que dependia de mim por mais conselhos que me dessem. E conseguir resolver, bem ou mal, me fez sentir mais independente”
(ENF)

“Não nos é cobrada qualquer atividade. Fazemos listas, projetos, estudamos e nos esforçamos porque é de nosso próprio interesse. Desenvolvi um senso de responsabilidade maior justamente por não haver essa cobrança externa, essa ‘imposição’; é uma ‘auto-resolução’ que tomei, uma vez que é para o meu próprio futuro.”
(MAP)

“A responsabilidade aumentou em todos os sentidos da vida, você sente-se mais responsável, quanto mais independentes.” (CBI)

“Muito, pois fui forçado a adquiri-la por morar só e tomar minhas próprias decisões.”
(ECI)

Apenas 2,00% dos alunos sentem ter seu senso de responsabilidade diminuído pois, devido à elevada carga de atividades que têm que dar conta, sentiram-se obrigados a diminuir o desempenho em cada uma delas, a fim de conseguirem realizar todas:

“Estou mais irresponsável porque a responsabilidade aumentou e eu não acompanhei.”
(MAP)

Diversas vezes ligado à noção de responsabilidade, o item independência apresentou, também, um alto índice de respostas positivas. Dos respondentes, 86,89% sentiram que mudaram. A principal causa para o aumento da independência foi o fato de os alunos residirem distantes das famílias. No entanto, mesmo entre os alunos que continuam morando com os pais, há muitos que alegam terem tido sua independência aumentada, pois a Universidade proporciona situações diferentes, às quais os alunos têm de responder sozinhos:

“Em todas, menos a financeira” (MAP)

“Na medida em que eu passei a ter que fazer as coisas, que antes eu não tinha, pois tinha quem fizesse para mim como ir ao banco, abrir conta em banco (antes não tinha idade), comprar livros com o dinheiro ganho em monitorias.” (ENF)

“Financeira principalmente, pois dentro da Universidade há possibilidade de se adquirir bolsa e com isto ganhar um pouco” (ENF)

“Com autoconfiança firmada e responsabilidade é impossível, a me ver, não se tornar mais independente.” (QUI)

“Não financeiramente, mas sei me administrar.” (ECI)

Apenas um aluno sente-se mais dependente:

“Achava que era muito independente. Hoje, vejo que preciso muito do apoio da família” (MAP)

A dependência financeira dos pais é um dos principais fatores para que alguns alunos tenham respondido negativamente à questão.

O autoconhecimento, a comparação com outras pessoas e o aumento da autoconfiança (ou mesmo a diminuição desta), levaram 72,13% a afirmar que sentiram mudanças no seu auto-conceito, passando, geralmente, a se aceitarem de um modo melhor, compreendendo seus limites, suas aspirações, suas capacidades, defeitos e qualidades:

“Agora me considero mais capaz de grandes realizações (mesmo que sejam apenas para mim)” (CBI)

“Comecei a enxergar melhor meus defeitos e a me auto-criticar”
(ENF)

“Acredito muito mais no que eu faço, no que eu vejo, nas minhas idéias.”
(ENF)

“Sou mais autoconfiante, porém algumas vezes me sinto um lixo, um nada.”
(CBI)

“Aumentei minha autoconfiança, não tanto quanto queria, pois se isto não acontecesse não conseguiria me impor em certas ocasiões que são necessárias.”
(MAP)

“Me sinto um pouco mais útil para os outros.”
(ECI)

Os alunos, em grande parte, se percebem mais maduros, seguros, desembaraçados, organizados, críticos, exigentes, desconfiados, humildes e úteis após o ingresso na Universidade. Um aluno chega a mencionar que se sente “mais feliz”. São poucos os que mencionam as possíveis causas de tais mudanças, destacando, entre elas: ambiente diversificado da Universidade, crise pessoal, dificuldades vivenciadas, auto-conhecimento e residência fora.

Em apenas 4,5% dos casos em que houve percepção de mudança, o auto-conceito mudou, na opinião do aluno, para pior:

“Meu auto conceito piorou”
(MAP)

“Estou achando que sou incapaz de tocar em frente a vida universitária”
(MAP)

A sociabilidade foi alterada para 79,51% dos universitários, em especial pela possibilidade de contato com uma diversidade muito grande de pessoas. A necessidade, tanto de ir atrás do que se deseja — ou precisa — como de adaptação, também é apontada como causa para aumento da sociabilidade. De modo geral, os alunos sentem-se menos embaraçados, com mais facilidade de se expor em público e com mais segurança para conversar com qualquer pessoa:

“Isso eu já tinha antes de entrar na Universidade, mas melhorou, pois houve um relacionamento maior com pessoas bem diferentes.” (MAP)

“Na medida em que eu me sinto preparada para lidar com qualquer pessoa, seja ela quem for; não há mais aquele medo, timidez.” (ENF)

“Devido à necessidade eu me tornei mais extrovertida” (ENF)

“Tornei-me mais participativo.” (ECI)

Apenas 4,1% dos alunos sentem que a sociabilidade regrediu, em especial pela impossibilidade de um contato mais prolongado com as pessoas ou pelas características individualistas de alguns colegas, que não se abrem à aproximação:

“Tornei-me menos sociável. Meu grupo social tornou-se altamente restrito e ocupado!” (DAN)

“Era muito mais sociável antes da Universidade.” (QUI)

Segundo alguns alunos (4,91%), o item visão de mundo tem sua ampliação prejudicada pelo “bitolamento” do curso. Em sua opinião, a Universidade volta-se demasiadamente para seus próprios problemas, desligando-se da comunidade/sociedade. A carga pesada do curso também é considerada um fator dificultador, pois impede que o aluno se dedique a outras atividades, ou mesmo, que se inteire a respeito do que ocorre no mundo.

Ao contrário, 12,37% consideram que a Universidade e o curso promovem esta ampliação pois o universitário acaba sendo envolvido em discussões políticas seja nos debates em sala de aula ou no próprio convívio com pessoas de formação cultural muito diferentes entre si (9,28%). Os estudantes percebem, de modo geral, mudanças em sua capacidade de crítica (14,43%) e compreensão do mundo (4,1%), compreensão e tolerância em relação às pessoas (14,43%) e aumento da solidariedade e da percepção das dificuldades da vida (ambos com 3,10% das citações). Dentre as respostas obtidas para este item, no qual um total de 81,15% dos alunos perceberam mudanças, podemos destacar:

“Sou menos sensível a questões sociais. Sou mais atento a questões sócio-políticas. Compreendo melhor que as pessoas são diferentes e se deve respeitar isso” (MAP)

“Estou mais desligado com o que acontece lá fora.” (MAP)

“Eu não sabia o que acontecia no mundo, não entendia como funcionava” (ENF)

“Já tinha noções e participava de ações sociais, apesar disso, na faculdade, diminuiu” (ENF)

“Por osmose, a conversa universitária traz assuntos que deixam a par do que acontece lá fora, bem como uma visão crítica disso.” (ECI)

“Aumentei bastante esta sensibilidade, me tornei mais crítico a várias questões.” (ECI)

“Na medida que convivo, integralmente, com pessoas diferentes.” (ECI)

No tocante à sensibilidade para as artes, há uma clara diminuição no número de respostas positivas em relação aos itens anteriormente analisados. Enquanto nos demais itens as mudanças percebidas atingiam normalmente percentuais superiores a 70%, apenas metade dos alunos (50,82%) perceberam alguma alteração no sentido de maior apreciação ou compreensão das artes. Essa ampliação se dá, em especial, pelo maior acesso a espaços onde a arte é feita ou exposta e pelo contato com outras culturas (através, normalmente de relacionamentos pessoais):

“Frequênto mais os lugares que exibem artes” (CBI)

“Comecei a participar de um grupo de coral, além de conhecer pessoas que me despertaram o interesse por músicas clássicas e cinema.” (ENF)

“A sensibilidade em si não mudou o que adquiri foi um número maior de informações e conhecimentos que permitem uma visão mais abrangente tanto da política quanto das artes.” (LET)

[resposta conjunta à questão sobre artes e visão de mundo.]

De modo geral, a compreensão das artes é apresentada como uma busca individual, ou realizada com maior frequência nos cursos que apresentam alguma ligação com esta área, como Letras ou Dança. Nos cursos das outras áreas de conhecimento, o lado estético é deixado de lado, havendo alunos que mencionam a diminuição de seu contato com as artes devido, em especial, à falta de disponibilidade para a dedicação a este tipo de atividades:

“Falta de tempo para essa sensibilidade e apreciação” (ENF)

“Não tive muita oportunidade nesse sentido.” (ENF)

“Pouco. Falta de tempo impede que apreciemos mais ainda as artes.” (MAP)

“Não tenho tempo para as artes. O que é péssimo.” (MAP)

Também com relação aos valores (familiares, religiosos, morais...) há uma diminuição da frequência de respostas afirmativas se comparado ao índice dos itens anteriores: 57,38% dos estudantes afirmam terem percebido mudanças significativas. Destes, 85,36% tiveram seus valores arraigados (ou aumentados, no dizer dos alunos). A razão para este aumento está diretamente relacionada, segundo aos alunos, às dificuldades a serem enfrentadas no contexto universitário e, em especial, à ausência da família. Estando sós, os alunos afirmam sentirem-se desamparados, o que os leva a se apegarem mais à família, à moral e à religião, na busca de apoio — ou mesmo de caminhos — que os ajudem a enfrentar as dificuldades:

“As dificuldades me fazem crescer e isso me fez valorizar muito mais a família e a religião.” (MAP)

“Grande pois apercebemos de quão vulneráveis nós somos, e por isso, necessitamos nos apoiar em algo” (MAP)

“Valorizo muita coisa que para mim já eram importantes. A família, Deus e a moral vieram a ser meu “porto seguro”, o que antes não acontecia.” (LET)

“As relações familiares tem agora muito mais valor para mim.” (CBI)

Neste item os alunos citam também o aumento do respeito pelos outros e da tolerância, e conseqüente diminuição do preconceito. Uma vez mais, a mudança é causada, em especial, pelos relacionamentos pessoais diversificados:

“Vendo modos de pensar tão diferentes, me tornei muito mais tolerante.” (CBI)

“Só os morais mudaram. Nós entramos aqui com um certo pré-conceito, mas muda.” (DAN)

A Universidade é vista por alguns alunos como um lugar onde os valores não são bons, demandando muita força para lutar contra os valores equivocados nela apresentados:

“Consegui manter tais valores (em ordem!)” (ENF)

“Sempre tive valores morais e religiosos bem firmados. A meu ver, a Universidade não é o melhor lugar p/ se obter valores desse tipo.”
(QUI)

“Puseram todos esses à prova. Acho que passei. Sinto-me bem agora com todos eles.”
(DAN)

Em 14,64% dos casos, os alunos acreditam terem tido seus valores abalados ou desmistificados em decorrência das situações vivenciadas na universidade:

“Eu perdi um pouco valores religiosos, por falta de tempo.” (FIS)

“Ultrapassados” (QUI)

De modo bastante geral podemos dizer que os valores que mais se acirraram foram os familiares e os que mais se desmistificaram foram os religiosos, mas o número limitado de respostas abrangentes nos impede de tratar deste assunto, sendo que afirmar algo a este respeito seria imprudência.

Mesmo que não ocasionado diretamente pela própria Universidade, o acirramento de determinados valores é consequência das situações vivenciadas pelos alunos e derivadas do fato de eles estarem realizando o curso superior (morar fora, contato com outros valores...). Seria interessante a realização de uma pesquisa específica para se conhecer em maior profundidade como estas mudanças têm se processado e quais os valores que estão predominando na cultura universitária.

Finalmente, na parte relativa às mudanças, observamos que o item atenção consigo mesmo foi o mais afetado negativamente, visto que dos alunos que afirmam terem mudado (65,57% do total de respondentes, o que

corresponde a 80 alunos), 46,67% acreditam terem mudado para pior em relação ao que apresentavam antes do ingresso na universidade.

A falta de tempo foi o principal fator causador de descuido consigo mesmo. A prática de esportes, o lazer, a alimentação e o vestuário foram os fatores que, segundo os alunos, mais sofreram queda.

Já outros alunos chegam a mencionar melhoria na qualidade de vida após o ingresso na Universidade. O uso do tempo disponível, o acesso facilitado às instalações esportivas e a necessidade de o aluno cuidar de sua saúde fazem com que muitos passem a se preocupar mais consigo mesmos, despertando neles a necessidade de uma vida mais balanceada. O *stress*, por exemplo, é visto por três alunos (2,46% do total de respondentes) como um fator que leva o aluno a cuidar mais de si, com medo de que o problema possa evoluir e assumir proporções de mais difícil controle.

As atividades culturais foram as que mais cresceram, devido, em especial, ao maior acesso proporcionado pela vivência na universidade.

É necessário observarmos que embora muitos alunos mencionem terem se dado conta da importância de balancear melhor as atividades, cuidando mais de sua saúde o dia a dia os leva a deixar de lado a preocupação consigo mesmo a fim de dar conta das exigências do curso e de tarefas domésticas (cuidar da casa, fazer compras, e demais tarefas do aluno que mora fora de casa).

Dentre as respostas a este item, podemos destacar:

“Passei a me alimentar de forma diferente, e participar de atividades culturais (orquestra sinfônica, encontro de corais, cinema) (ENF)

“Me preocupo mais, apesar de o tempo para tal dedicação ser menor” (MAP)

“Não tenho muito tempo para cuidar de mim e além disso, a maioria das meninas da faculdade não me parece vaidosa.” (ENF)

“Tem diminuído a atenção a mim mesmo por falta de tempo.” (MAP)

“Não gasto um décimo de atenção comigo quanto gastava anteriormente.” (ECI)

A respeito das atividades desenvolvidas pelos alunos universitários, RODRIGUES (1997) comenta que:

“O levantamento das atividades desenvolvidas anteriormente pelos alunos mostrou que boa parte deles teve que diminuir-las consideravelmente após o ingresso na universidade. As questões abertas evidenciaram que o fato é fonte de descontentamento com o curso pela perda de equilíbrio entre a universidade, a vida pessoal, o lazer e a dedicação a outras atividades. Constata-se também que anteriormente à universidade a concentração era maior em atividades esportivas (56% dos alunos), artísticas (36% dos alunos) e curso de línguas (46% dos alunos), números que declinaram consideravelmente após o ingresso na universidade: 48% para atividades esportivas, 17,2 para as artísticas e 26,6% para línguas. Tomando-se os mesmos indicadores, quando separam-se os alunos por área e por classe de renda, tem-se que os maiores índices quanto à diminuição das atividades concentra-se na área de exatas, seguindo-se da área de biológicas e por último humanas, e ocorre nas faixas de maior renda. Entre os alunos situados em classes de renda mais baixa ocorreu o inverso, um pequeno acréscimo, o que indica que alunos que anteriormente não tiveram condições financeiras para exercer outras atividades encontraram na universidade a oportunidade de suprir esta falta.” (p. 103)

Podemos, portanto, concluir que em sua maioria os respondentes percebem mudanças ocorridas após seu ingresso na Universidade em todos os itens apresentados e que estas mudanças foram principalmente no sentido de ampliação dos itens em questão. O conjunto das respostas obtidas demonstra que sensibilidade para as artes, valores e atenção consigo mesmo foram os valores com menores índices de mudança se comparados aos demais, embora apresentem, ainda, alta frequência de respostas positivas. Destes todos, atenção consigo mesmo foi o item que mais apresentou tendência a diminuição após o ingresso na Universidade, devida, em especial, à falta de tempo e ao acúmulo de tarefas.

Ao serem inquiridos, na questão 15, sobre o amadurecimento após a entrada na Universidade, 95,08% responderam afirmativamente, ou seja, quase a totalidade dos alunos sentem que amadureceram após o ingresso na Universidade.

Dentre os alunos que afirmaram ter atravessado um processo de mudanças no período universitário, 40% dizem perceber mais claramente diferenças no modo de agir, na busca de solução a seus problemas e em características pessoais como responsabilidade, segurança, desembaraço, entre outras, e 22,14% mencionam melhoria nos relacionamentos pessoais e no nível de suas conversas. O aumento do autoconhecimento é citado por 9,29%, acompanhado da compreensão do “outro” — ou do mundo — também com 9,29% das citações. Há ainda alunos que mencionam crescimento profissional e intelectual, aliado a melhoria no desempenho dentro da própria Universidade:

“No modo de ver as pessoas da mesma idade com a qual entrei na faculdade.” (ECI)

“No nível de conversas, na responsabilidade, em questões que envolvem esforço próprio.” (ECI)

“Modo de agir e pensar.” (ECI)

“Principalmente com relação a meus objetivos de vida.” (LET)

“Nas relações com outros.” (LET)

“Principalmente no que diz respeito à manutenção financeira.” (LET)

“Na mudança em relação à visão de mundo e no contato com outras pessoas, que flui mais facilmente.” (ENF)

“Na maneira de encarar problemas, tomar responsabilidades, criticar e solucionar (ou opinar sobre situações, etc.).” (ENF)

3.2.4 Influências percebidas pelos alunos no processo de mudanças

Os alunos foram questionados especificamente a respeito da influência da família, dos amigos, dos professores e do ambiente universitário em seu desenvolvimento pessoal. Foi acrescentado um item aberto para que os alunos acrescentassem alguma outra influência por eles percebida como importante para o processo de mudanças.

De todos os relacionamentos pessoais citados, os amigos parecem ser a influência mais significativa, obtendo 76,23% de respostas positivas. De modo geral, os universitários consideram que são os amigos que

forneem as bases ou os parâmetros para a mudança pessoal, além é claro da convivência mais próxima e da ajuda oferecida (aspectos mencionados também na questão relativa aos relacionamentos pessoais mais significativos, anteriormente abordada):

“Experiência de vida novas” (MAP)

“Acabei me identificando com um grupo e hoje vejo que somos muito parecidas, pensamos as mesmas coisas. Não sei se nos unimos por afinidade ou se fomos construindo o nosso jeito considerando a companhia umas das outras.” (ENF)

“Convivência, novos parâmetros.” (CBI)

Dos respondentes, 52,46% acreditam não terem tido influência alguma da família no processo de mudanças, principalmente pelo fato de estarem morando fora. Entretanto, 45,08% visualizam a influência familiar de outro modo, até bastante interessante. Para eles, além da formação inicial e do apoio e ajuda indiscutíveis, os pais foram de fundamental importância no processo de desenvolvimento ao mudarem o tipo de relacionamento com os filhos, incentivando-os rumo à independência:

“Por modificar de certa maneira a relação comigo e meus pais. Eles passaram a me ver como uma pessoa adulta” (ENF)

“Me apoiando no meu crescimento pessoal” (ENF)

“Fico mais aqui do que em casa” (ENF)

Os professores são tidos por 58,20% dos alunos como influências positivas, constituindo-se em modelos de conduta profissional e humana:

“Por idéias novas que trouxeram para mim” (ENF)

“Vendo que uma vida vitoriosa só será conseguida com trabalho duro, muito duro.” (MAP)

“Favoreceram grande parte das mudanças (fossem eles ‘bons’ ou ‘maus’ professores.” (ENF)

“Eles são o exemplo de profissionais que eu quero e não quero ser.” (CBI)

Os alunos posicionam-se abertamente frente às influências exercidas pelos professores, e mais do que este posicionamento, têm uma alta expectativa em relação ao papel desempenhado pelos professores. De modo geral, há uma forte cobrança para que os professores não se restrinjam apenas aos assuntos acadêmicos e no sentido de ampliação dos contatos extra-classe.

Alguns alunos acrescentaram, ainda, que o processo de mudanças foi desencadeado por vontade própria de mudar, pela influência do namorado ou namorada, pelas leituras realizadas no curso, pelo fato de morarem fora, por todas as experiências vivenciadas no dia a dia — ligadas ou não à Universidade — e pelo amadurecimento natural.

Podemos concluir, portanto, que os alunos, de modo geral, sentem-se influenciados pelos relacionamentos pessoais nos quais estão envolvidos, em especial pelo contato com os amigos, não descartando, entretanto, a influência dos pais e dos professores nas mudanças percebidas.

Resta-nos saber se, na opinião dos alunos, estas mudanças teriam sido causadas pela Universidade.

3.2.5 A percepção do aluno sobre a influência do ambiente universitário

Duas questões diferentes foram elaboradas para levantar as respostas dos alunos no que diz respeito à influência do ambiente universitário no processo de mudanças: o item D da questão 14 e a questão 16.

A variação dos termos da pergunta fez com que os alunos se sentissem mais incertos ao responder a questão 16 — que perguntava se o amadurecimento tinha relação com o fato de o aluno estar na Universidade enquanto a questão 14.d perguntava se o processo de mudanças havia sido influenciado pelo ambiente universitário (numa seqüência de itens que abordava a influência da família, dos amigos e dos professores).

A questão 14.d foi respondida afirmativamente por 72,95% dos alunos e negativamente por 22,13%. As respostas em branco perfizeram um total de 4,92%. A questão 16 trouxe um total bastante próximo de respostas

afirmativas (69,67%), tendo um índice menor de negativas (11,47%) enquanto 7,38% dos alunos afirmaram não saber ou não ter certeza quanto à relação entre amadurecimento e o fato de o aluno estar na Universidade e 4,92% afirmar que a influência da Universidade foi parcial. Houve, também, um pequeno acréscimo no número de questões em branco: 6,56%

As possíveis razões de influência apresentadas pelos alunos para a questão 14.d, na qual um total de 89 (72,95%) alunos responderam afirmativamente, diziam respeito, em especial, às particularidades do ambiente universitário (40,45%), aos relacionamentos pessoais (19,10%) e ao fato de o ambiente sempre influenciar os indivíduos que nele vivem (2,47%):

“Sim, a ampliação de conhecimentos remete a novas visões e discussões que não teria se não estivesse neste ambiente onde as relações humanas são amplas.”

(DAN)

“Acho que sim, porque é um local em que os alunos tendem a amadurecer de uma forma conjunta, passando por situações semelhantes.”

(CBI)

“Claro, estaria aprendendo outras coisas em outro ambiente, cresceria do mesmo modo só que intelectualmente, muito pouco.”

(CBI)

“Acho que sim pois o contato com diversos tipos de pessoas traz para mim muito mais do que o ambiente só de trabalho onde as pessoas são mais parecidas.”

(CBI)

Quanto às particularidades da vida universitária, os alunos mencionam algumas características que podemos subdividir em positivas e negativas. As características positivas dizem respeito à descontração, liberdade, motivação, democracia, qualidade, diversidade e oportunidades variadas (atividades culturais, festas, cursos...).

“Sim, acredito que a pluralidade e a diferença, inclusive populacional interferiram, no sentido de nivelamento de conceitos e de situações iguais para todos.”

(ENF)

“Pelo jeito democrático que ela trata todos os alunos.”

(ECI)

“Festas”

(ENF)

“Acesso à cultura facilitado, além de infinitas outras facilidades.”
(MAP)

“A descontração favorece muito o aluno a fazer o que bem entende da vida.”
(ECI)

Quanto aos aspectos negativos, foram mencionados: tensão e cobrança exagerados, hostilidade, concorrência, individualismo e desilusão:

“É um ambiente caótico.” (MAP)

“Vendo que a concorrência leva uns a passarem por cima dos outros, criando um clima de ‘salve-se quem puder’, oportunidades limitadas”
(ENF)

“De modo geral não gostei deste ambiente, eu o achei deprimente, com muitos drogados, com muita gente maluca com idéias estranhas. Acho que sou muito simples e não entende porque complicam tanto...”
(QUI)

“No ambiente universitário, não se pode “vacilar”, senão o ambiente se torna hostil.”
(ECI)

Dois alunos (1,64% do total) chegaram a mencionar que o ambiente universitário ao mesmo tempo que dá muitas coisas boas, tira outras:

“Porque o ambiente universitário faz com que você tenha que se virar, ‘tira’ de você algumas coisas e lhe dá outras, também importantes para o nosso desenvolvimento.”
(ENF)

Na distribuição por áreas das respostas à questão 14.d, obtivemos 81% de respostas afirmativas para Biológicas, 66% para Humanas e 62% para Exatas.

Já para a questão 16, obtivemos 92% de respostas afirmativas para Biológicas, 73% para Exatas e 66% para Humanas, sendo que o conteúdo das mesmas foi bem mais complexo que o obtido no item anterior.

Dos alunos que não percebem influência da universidade em seu desenvolvimento (11,47%, o que corresponde a 14 alunos), 35,71% disseram que o amadurecimento foi natural, 14,30% que o amadurecimento se deu pois o aluno morava fora e 35,71% disseram que se não estivessem na

Universidade o amadurecido teria sido maior, pois o fato de estarem na Universidade causa dependência, em especial, financeira:

- “Não, pois com a idade você tem que ficar mais responsável”*
(MAP)
- “É um processo natural da vida, não?”*
(MAP)
- “Não necessariamente de estar na Universidade, mas por estar morando sozinha em outra cidade.”*
(DAN)
- “Não sei, acho que se deve ao fato de morar sozinho.”*
(ECI)

Dos alunos que acreditam na influência da universidade em seu processo de desenvolvimento pessoal (69,67%, o que corresponde a um número de 85 alunos), 34,11% relacionam o amadurecimento às particularidades da vida universitária, 18,82% aos relacionamentos sociais e os demais não acrescentam justificativas:

- “Sim. A Universidade nos fornece uma visão do mundo mais realística, baseada em fatos, pesquisa; e não em ilusão, imaginação ou sonho”*
(MAP)
- “A Universidade, queira ou não, contribui mais diretamente com o amadurecimento pessoal, pois é o centro de pesquisa do país”* (ENF)
- “Acho que sim, porque aqui estamos voltados para uma realidade diferente daquela do mercado de trabalho, temos oportunidades de discutir, acertar e errar, sem ser ‘castigado’ por isso. Acho que a Universidade contribuiu para meu amadurecimento.”* (ENF)
- “Acho que tem a ver sim com a Universidade, porque foi nela que tive contato com pessoas (alunos e professores) que me fizeram pensar. E também a escolha pela Universidade para mim foi um não para a vida comum que pode atingir a todos nós. Pude com o fato de estar longe de meus pais e num ambiente de questionamento, me assumir melhor.”*
(DAN)
- “Sim, porque o convívio com um pessoal selecionado, do ponto de vista cultural, ampliou muito a minha visão sobre o mundo.”* (ECI)

Se comparadas as respostas ao item 14.d e à questão 16, perceberemos que houve um acréscimo no número de alunos que mencionam que o homem é fruto do meio em que vive. Enquanto na primeira tivemos

apenas 2,25% dos alunos que responderam dessa forma, na última 21,17% das citações são nesse sentido:

“Sim, pois o homem é fruto do meio. Dependendo do meio e das influências, com certeza ia ser diferente.” (MAP)

“Com certeza. O homem é fruto do meio.” (MAP)

“É o meio onde vivo, ele me molda.” (MAP)

“Se você vai para a ilha de Java, na hora você fala javanês!” (MAP)

Para 11,76% dos alunos, a grande influência da Universidade foi ela proporcionar a oportunidade de morar fora:

“Com certeza. Se eu não estivesse na Universidade nunca teria saído da casa dos meus pais, não teria aprendido a ‘me virar’. Não teria entrado em contato com tantas formas diferentes de pensar e encarar a vida, e não teria de me adaptar a elas. E não teria aprendido tantas coisas a respeito do funcionamento da sociedade e do país.” (CBI)

“Sim, se não fosse a Universidade eu não teria saído de casa, a saída de casa foi o primeiro passo para o amadurecimento. Entrei em contato com visões de mundo diferentes da minha isso também ajudou-se a amadurecer.” (ENF)

Há ainda 9,41% dos estudantes que, novamente, mencionam os aspectos que foram mais afetados pelas mudanças:

“Mudou meu modo de vida.” (ECI)

“Responsabilidade, independência.” (DAN)

Podemos concluir que os alunos, de modo geral, acreditam ter sido influenciados pelo fato de estar na Universidade. No entanto, a dúvida quanto à existência de características predominantemente alteradas (ou acentuadas) pelo fato de o aluno estar na Universidade persiste.

Ao longo dos itens relativos ao processo de mudanças, alguns alunos fizeram questão de acrescentar que determinadas alterações não se deviam ao fato de estarem na Universidade. Como causas deste

amadurecimento, mencionavam as mudanças naturais decorrentes da idade, o fato de morar fora de casa e, em raros casos, o fato de estarem trabalhando.

Pela predominância entre os próprios alunos de citações referentes à residência fora de casa — o que nos levou a considerá-la como a principal hipótese rival na compreensão do processo de mudanças — estaremos privilegiando a leitura comparada das respostas às questões relativas ao processo de mudança dadas pelos estudantes que residem e os que não residem com os pais.

Assim, embora o amadurecimento natural e o amadurecimento ocasionado pela ocupação profissional também sejam fatores que mereçam ser destacados, não estarão sendo abordados em detalhes pelo presente trabalho.

Como estivemos ao longo do texto fazendo referência às diferenças mais significativas observadas entre alunos procedentes das diferentes áreas do conhecimento, optamos por realizar a tabulação comparativa também para este item.

Na tabela abaixo, podemos constatar que, *independência e responsabilidade* foram os itens que apresentaram diferenças estatísticas mais significativas entre os grupos de alunos que residem ou não com os pais (uma diferença de aproximadamente 20 pontos percentuais). Os outros itens (sociabilidade, visão de mundo, apreciação de artes, valores, atenção consigo mesmo e autoconfiança) apresentam proporções bastante próximas, quando não idênticas:

TABELA 8 Influência da situação de residência no processo de mudanças

<i>Item</i>	<i>Mora com os pais e percebe mudanças</i>	<i>Mora sem os pais e percebe mudanças</i>
Independência	75%	96%
Responsabilidade	73%	90%
Auto-conceito	73%	81%
Autoconfiança	91%	92%
Sociabilidade	82%	81%
Visão de mundo	84%	83%
Apreciação de artes	53%	56%
Valores	60%	62%
Atenção consigo mesmo	68%	68%

A fim de checarmos a validade estatística da hipótese de que os alunos passam por um processo de mudanças independentemente do fato de estarem ou não residindo com os pais, foi realizado o teste do χ^2 (chi quadrado), análise de contingência que nos permite verificar a adequação da associação entre duas variáveis medidas em um mesmo grupo de sujeitos.

Um dado valor, denominado *valor-p*, obtido pelo teste χ^2 é a evidência estatística (de 0 a 100%) de que a hipótese em questão seja verdadeira. Geralmente, são rejeitadas as hipóteses cujo *valor-p* seja inferior a 5 pontos percentuais³⁶.

O teste demonstrou que a hipótese de que os alunos mudam, independentemente da situação de residência ou não com os pais, é válida para todos os itens, com exceção de *independência e responsabilidade*, itens para os quais os *valores-p* atingem respectivamente 0,08% e 1,29%, valores bastante inferiores ao mínimo estipulado para que a hipótese possa ser considerada verdadeira.

Embora o item auto-conceito apresente uma diferença de 8 pontos percentuais entre os dois grupos, o teste de χ^2 demonstrou que a variação não é expressiva, obtendo um *valor-p* de 32,13%, suficiente para que a hipótese da mudança não condicionada pela situação de residência seja aceita.

Os demais itens atingiram, todos, *valores-p* superiores a 70%, como pode ser observado na tabela das contingências, apresentada no final, no Anexo 4.

A distribuição dos alunos por áreas de acordo com sua percepção a respeito do processo de mudanças configurou-se da seguinte maneira:

³⁶ Os procedimentos relativos ao teste do χ^2 foram realizados por alunos do departamento de Estatística da Unicamp, que forneceram as tabelas de contingência e o relatório com as conclusões a respeito do teste, apresentados no Anexo 4.

TABELA 9 Distribuição dos alunos quanto ao processo de mudanças por área de conhecimento

<i>Item</i>	<i>Humanas</i>	<i>Exatas</i>	<i>Biológicas</i>
Apreciação de Artes	84.84%	46.03%	53.85%
Autoconfiança	84.84%	90.48%	100,0%
Responsabilidade	78.80%	87.30%	76.92%
Independência	87.87%	87.30%	88.46%
Auto-conceito	75.75%	76.19%	84.61%
Sociabilidade	75.75%	79.36%	92.31%
Visão de Mundo	84.84%	76.20%	92.31%
Valores	69.70%	55.55%	57.70%
Atenção consigo mesmo	69.70%	65.08%	69.23%

A realização do teste do χ^2 demonstrou que os itens variam igualmente, independente da área na qual o aluno vem realizando seu curso, com exceção de *apreciação de artes*, item para o qual o *valor-p* encontrado é de apenas 0.058%. Como pode ser observado pela tabela acima, a área de Humanas é a que apresenta os índices mais elevados, com uma diferença de aproximadamente 30 pontos percentuais em relação à Biológicas e 40 pontos percentuais em relação a Exatas.

Embora tais dados não possam ser utilizados para uma afirmação categórica de que a Universidade influencia alguns aspectos e não outros — nem acreditamos que esse processo se dê de forma tão mecânica — os resultados mostram que determinadas mudanças podem ser atribuídas ao fato de os alunos terem freqüentado uma Universidade, independentemente de estarem residindo com ou sem os pais.

4. CAMINHOS CONVERGENTES E DIVERGENTES

Feitas as análises e conhecidas mais de perto as percepções dos alunos acerca da vivência universitária, do processo de mudanças após seu ingresso na universidade e da relação ou não deste processo com o fato de o aluno estar na universidade, sentimos que é possível retomarmos uma das questões deixadas em aberto no Capítulo 1.

Naquele momento, questionamo-nos sobre qual a contribuição (ou contribuições) da vivência universitária em si ao processo de desenvolvimento pessoal dos estudantes que a distingue das demais experiências por eles vivenciadas. Complementamos que, embora as leituras efetuadas nos levassem a propor este questionamento, a resposta a ele estava ainda longe de ser alcançada. Isso nos levou a tentar, com nossa pesquisa, caminhar um pouco mais em direção à elucidação do tema. Acreditamos que a realização deste estudo tenha possibilitado o levantamento de alguns aspectos a partir dos quais possamos tentar compreender melhor a contribuição da universidade no processo de desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Dadas suas características peculiares, a Universidade se apresenta ao aluno como um mundo repleto de novidades. Como mencionado por HOIRISCH et al. (1993, p. 24), e relatado no Capítulo 1, são muitas as situações conflituosas pelas quais os universitários têm que passar: a tensão do vestibular, o impacto do ingresso em uma estrutura totalmente diversa daquela à qual estavam habituados no segundo grau, a nova metodologia de ensino, a perda dos principais referenciais e pontos de apoio (família, grupo, sala de aula), a mudança no vínculo familiar (em especial para os alunos que necessitam se separar da família), além da própria fase complexa de passagem da adolescência para a idade adulta.

Ou seja, o ingresso na universidade expõe os alunos à uma série contínua de rupturas: rupturas com a forma anterior de ensino, com os vínculos anteriores, com o seu *background* familiar, podemos mesmo dizer, com todo o passado do estudante.

Assim, é pertinente sugerirmos que o *impacto* da Universidade no estudante possa ser analisado a partir das *rupturas* que essa vivência proporciona.

Como destacado no Capítulo 1, FELDMAN e NEWCOMB (1976) apontam a importância das expectativas iniciais dos estudantes para a compreensão do processo de mudanças. Acreditamos, a partir dos dados evidenciados por nosso estudo, que a frustração ou confirmação das expectativas anteriores ao ingresso na universidade podem influenciar o processo de desenvolvimento pessoal do estudante.

Pudemos constatar que o desencontro entre as expectativas dos alunos, o que a universidade se propõe a fazer e aquilo que efetivamente realiza — e conseqüentemente, as decepções ocasionadas por este desencontro — caracterizam-se também como rupturas, nesse caso, rupturas em relação às expectativas iniciais dos estudantes.

Observando-se as expectativas dos alunos sujeitos de nossa pesquisa, constatamos que estes vêm para a universidade prioritariamente em busca de formação profissional que lhes garanta, de modo geral, boa qualidade de vida futura.

Enquanto para alguns o acesso à Universidade se configura como forma de ascensão social, para a maioria, dadas as características do perfil médio do aluno da Unicamp, essa formação visa a manutenção do *status* econômico-social já que os alunos, cujos pais em sua maioria têm formação superior, são provenientes de famílias de classe média-alta.

A alta incidência de jovens oriundos de cursos secundários particulares, onde cursaram apenas o colegial comum, nos leva a crer que não havia intenção de uma formação profissional precoce, configurando-se a Universidade como um caminho “natural” a ser seguido por grande parte dos alunos pesquisados.

Ou seja, a universidade faz parte de uma *continuidade* buscada pelos alunos que, em geral, compreendem-na como um atenuador da passagem da escolaridade elementar e média ao mercado de trabalho.

Tendo em vista que as expectativas com relação à formação profissional nem sempre são atendidas, havendo muitas desilusões com relação ao curso, ao desempenho dos professores e à organização da Universidade, acreditamos que o aluno sofra uma ruptura com o desejo de tornar-se um profissional qualificado.

Se nos reportamos ao contexto sócio-econômico mais amplo no qual o aluno está inserido, observamos que a ruptura com o desejo de formação profissional que garanta boas condições de vida futura é ainda mais dura. O mercado de trabalho tem sido assolado nos últimos anos por índices de desemprego cada vez mais altos, atingindo não apenas as profissões manuais, que demandam baixa escolaridade e são periodicamente substituídas pela automação, mas também os níveis hierárquicos mais altos, que demandam formação e qualificação superior. BRIDGES (1995), em seu livro *Um mundo sem empregos*, fala do desemprego não em termos apenas da diminuição de vagas, mas do desaparecimento do “emprego” como *coisa em si* (p. XIV).

No depoimento de alguns alunos já começa a despontar a dúvida quanto ao espaço existente no mercado de trabalho para os formandos em sua área, como mostram estas respostas extraídas de diferentes questões ao longo do questionário:

“Foi ter uma formação acadêmica para poder ter uma melhor atuação na vida profissional e garantir um lugar no mercado de trabalho (se é que garante!)”
(EDF)

[minha maior frustração é] *“Quando sair daqui não ter emprego.”*
(MAP)

“Pouca expectativa de bom emprego; currículo conservador e alienante; distância da casa dos pais.”
(QUI)

Assim, a universidade, vislumbrada pelo aluno como a *continuidade* entre a vida da escola e a inserção no mundo do trabalho, não se apresenta dessa forma pois não consegue garantir a formação profissional de

alta qualidade nem, dadas as condições superestruturais nas quais se acha envolvida, garantir um futuro seguro aos alunos que saem de seus bancos.

No entanto, os papéis esperados da Universidade não dizem respeito somente à preparação para o mercado de trabalho. Os alunos esperam que a vida universitária lhes traga também a formação como indivíduos, tanto no aspecto de ampliação cultural como de desenvolvimento físico, psicológico e social.

Embora a Universidade ofereça um amplo rol de atividades voltadas ao desenvolvimento de aspectos culturais, físicos e sociais (encontros, palestras, mostras, atividades esportivas, shows, festas etc), o aluno nem sempre dispõe de tempo livre para aproveitar tudo o que é oferecido. Cabe-nos lembrar que dos alunos pesquisados, 47,54% desempenham alguma função remunerada e que 16,81% dizem ter tido suas expectativas frustradas por não disporem de tempo livre para a realização das atividades desejadas, falta de tempo ocasionada principalmente, segundo a opinião dos estudantes, pela elevada carga de estudos.

Acreditamos, portanto, que haja uma ruptura com o desejo do aluno de obter seu desenvolvimento pessoal através da universidade, em especial no que diz respeito à formação *humanística* (aspectos éticos e estéticos do conhecimento), o que pode ser constatado ao compararmos o número de alunos que se referem à mudanças nos aspectos da questão 13 (independência, responsabilidade, auto-conceito, apreciação de artes etc), apresentada no capítulo anterior. Lá verificamos que o percentual de alunos que afirmam ter mudado em *sensibilidade para as artes* é o que apresenta mais baixos índices (50,82%) em relação aos demais itens mencionados, seguido de *valores* (57,38%) e *atenção consigo mesmo* (65,57%). Os demais itens apresentam, todos, valores superiores a 70%.

Os aspectos mais voltados à formação humana (personalidade e atitudes) são, de modo geral, os que mais tiveram alterações. Isso pode ser constatado não apenas pelos altos índices apresentados nos itens da questão 13, mas também por um detalhe relativo às expectativas atendidas e frustradas

após o ingresso na universidade (questão 3). De todos os itens citados pelos alunos para a questão (qualidade do curso, universidade, vida social, diversidade de relacionamento e formação humana) o único que não se apresenta na categorização das expectativas frustradas é o relativo à formação humana.

Ou seja, das “alegrias” mencionadas por SNYDERS (1995)³⁷, o *amadurecimento*, por nós compreendido como desenvolvimento pessoal, é a alegria que mais se amplia entre os alunos, embora seja aquele que não figura explicitamente nas funções esperadas da universidade.

Assim, o desejo de crescimento pessoal parece ser a única alternativa que se apresenta como uma continuidade em relação às expectativas iniciais dos estudantes.

É válido ressaltarmos que, dentre os objetivos e expectativas iniciais apresentadas pelos alunos nas questões 1 e 2 do questionários, menos de 10% se referiram ao desejo de obter crescimento pessoal na Universidade. Os demais tinham, de modo geral, interesse em obter formação profissional, como mencionado anteriormente.

Também bastante importante para os alunos parecem ser as “alegrias” do *convívio* (relacionamentos pessoais), dos *novos conhecimentos* (cursos e atividades extracurriculares) e da *investigação* (pesquisa), destacando-se, segundo a visão dos universitários, como as que mais contribuem para seu desenvolvimento pessoal.

Os relacionamentos pessoais proporcionam a ajuda necessária para o aluno resolver grande parte de seus problemas, servindo de apoio em especial no caso daqueles que tiveram de deixar a família a fim de realizar seus estudos em outra cidade. Além disso, o convívio com pessoas diferentes, de culturas, hábitos e valores diferentes propiciam ao aluno um novo modo de pensar, de agir e, podemos até dizer, de viver.

³⁷ Como “alegrias” diretamente relacionadas com a vivência universitária, como relatado no capítulo 1, o autor destaca: liberdade, escolha, novos conhecimentos, investigação, participação, convívio e amadurecimento.

Também o contato com novos conhecimentos e a nova abordagem de ensino/ aprendizagem adotada na universidade (voltada para a pesquisa, para a descoberta de novos conhecimentos) geram ao aluno rupturas quanto à idéia de certeza, fixidez e imutabilidade do conhecimento, diferenciando-se demasiadamente da forma como era trabalhado anteriormente, além é claro, de propiciar ao aluno o aumento do domínio de áreas específicas e/ou do conhecimento como um todo.

Dentre os espaços de participação do aluno no contexto universitário, a realização de trabalhos de pesquisa (em geral através de projetos de iniciação científica), é a que mais abre possibilidades aos alunos, configurando-se em uma de suas principais satisfações, em especial pela possibilidade de realização de um trabalho prático, remunerado e gratificante em termos pessoais.

No entanto, de todas as alegrias apresentadas por SNYDERS (1995), *participação* é a que parece ser a mais problemática para os estudantes. Participação tanto no sentido da vida universitária em si (tomar parte em atividades culturais ou de lazer), como de participação política em instâncias decisórias da universidade. Tanto a resolução de problemas como a opção por uma vida universitária mais ativa são tomadas sempre no nível individual. Raramente encontram-se situações em que a solução dos problemas ou o envolvimento do aluno na vida universitária se dêem de forma coletiva, figurando quase sempre como uma opção individual.

Observamos no decorrer do estudo que as rupturas ocasionada pela vivência universitária são múltiplas, atingindo vários níveis ao mesmo tempo: pessoal, social, educacional e moral, entre outras. Podemos, portanto, estabelecer uma “categorização” que nos ajude a compreender os processos de mudança desencadeados pela universidade, a partir da idéia de *ruptura* desenvolvida ao longo deste capítulo.

Dentre os aspectos nos quais conseguimos identificar rupturas, encontram-se:

- ruptura das expectativas iniciais relativas à universidade e vida universitária;
- ruptura com a imagem/mito de universidade;
- ruptura com o passado do aluno, seus vínculos, conceitos, valores e laços afetivos anteriores ao ingresso na universidade;
- ruptura com o modelo de ensino/aprendizagem ao qual o aluno estava habituado e conseqüente mudança na própria compreensão de conhecimento;
- ruptura consigo mesmo (autoconhecimento, novos valores, processo natural de amadurecimento³⁸)
- ruptura em relação à visão de mundo (mais ampliada, mais diversificada) e modos de relacionamento (de modo geral, mais abertos)

Rupturas essas, em certa medida, mencionadas pelos próprios alunos ao longo do questionário:

“Encaixar-se na forma um pouco nova de educação que exige uma maior individualidade e um mínimo de pensamento crítico e perspicácia ao lidar com os temas aprendidos.” (LET)

“Acredito que os universitários enfrentam dificuldades para ver a educação e sua formação profissional de uma forma ampla. Estão acostumados a receber tudo pronto (educação alienante tradicional) e passam a não questionar os conhecimentos que são passados. Como problemas pessoais vejo que um dos mais comuns (entre os que residem fora de casa) é o afastamento da família e o aumento de responsabilidade.” (ENF)

“Tendo conhecimento que a Unicamp desfruta de reputação internacional, esperava encontrar uma universidade preparada e bem estruturada, no sentido de oferecer cursos de alto nível, oferecendo, para isso, todas as condições necessárias.” (MAP)

“Não. A maioria foi frustrada. Porque a faculdade não tinha tanta infra-estrutura quanto eu esperava, os professores não eram tão companheiros e na maioria não tinham didática e/ou não gostavam de sua profissão. Os colegas não eram muito unidos, e a carreira universitária que para mim era um objetivo, eu não pude realizá-lo, para a maioria é falta de opção profissional.” (MAP)

“Idéia de universalidade, não esperava tanta fragmentação no ensino e nas áreas. Organização apesar da burocracia.” (DAN)

“Sempre tive o sonho de estudar na UNICAMP, pois pensava que aqui era tudo ‘perfeito’.” (MAP)

“Sinto falta da família e às vezes preciso de palavras e abraços, que somente meus pais sabem dar.” (DAN)

³⁸ Neste aspecto é interessante enfatizar que o período de ingresso na universidade, de modo geral, coincide com o fim da adolescência e o início da vida adulta, período marcado, como explicitado anteriormente, pelos conflitos próprios decorrentes da idade.

“Me deparar com situações que não havia vivenciado (na vida pessoal, em estágios) e ter que resolver sozinha os conflitos internos que tais situações provocam.” (ENF)

“Uma má formação familiar para enfrentar situações difíceis. Este é um problema do Brasil.” (MAP)

“Como na Unicamp a maioria das pessoas não são de Campinas, muitos estudantes sentem falta de casa, das ‘mordomias’ (ter roupa lavada, comida pronta), que somados com carência e desânimo com o curso traz uma grande desestruturação do estudante.” (MAP)

“A dificuldade de estar longe de casa e a falta de base do 2o. grau, além de achar que a universidade soluciona todos os problemas.” (LET)

“Acreditar em minha capacidade intelectual.” (LET)

“Pessoais: não saber viver consigo mesmo, enfrentar problemas sozinho. Educacionais: adquirir disciplina de estudo e estabelecer uma meta no curso. Culturais: estar num curso adquirindo cultura, conhecimento, sem pensar numa ‘ferramenta’ só para o trabalho futuro.” (LET)

“Educacionais: cada pessoa tem um nível educacional, uns vieram de escola pública, outros de particulares, alguns sabem falar outras línguas, etc. Há um desnível muito grande. Sociais: ricos versus pobres. Culturais: nordestinos, paulistas, cariocas, gaúchos, etc. todos submetidos a uma mesma situação. Religiosos, entre outros.” (ENF)

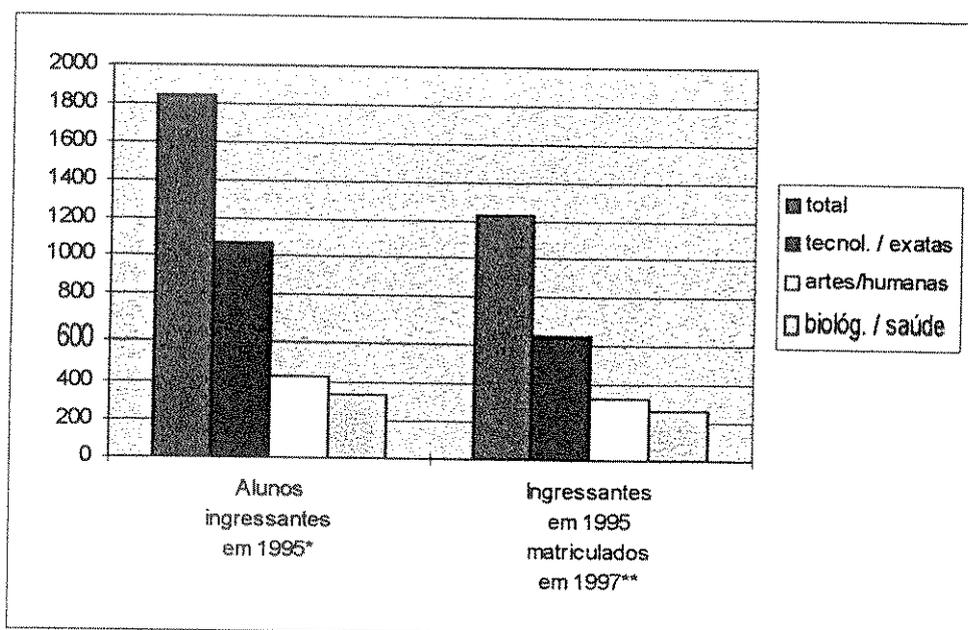
Acreditamos que a conjugação desta diversidade de rupturas, ocorridas quase todas ao mesmo tempo, pode ser um primeiro passo para a compreensão da contribuição da universidade no processo de desenvolvimento pessoal do aluno.

Entretanto, como mencionado por FELDMAN e NEWCOMB (1976), é necessário que o impacto causado pelo ingresso na universidade não seja demasiado forte. Segundo os autores, se as rupturas forem muito intensas, elas podem levar a uma desestruturação do aluno, podendo causar desistência do curso, além dos problemas pessoais que o fracasso na universidade poderia vir a acarretar ao aluno.

A preocupação com o abandono do curso torna-se pertinente quando analisamos a taxa de evasão dos alunos. Tomando-se apenas o número de ingressantes em 1995 em relação ao número de ingressantes nesse mesmo ano efetivamente matriculados no ano de 1997 (terceiro ano de curso),

observamos uma alta taxa de evasão, que atinge seus patamares mais elevados nos cursos da área de Exatas:

GRÁFICO 1 - Comparativo entre o número de ingressantes em 1995 e o número destes alunos efetivamente matriculados no ano de 1997



* Fonte: Comvest

** Fonte: Diretoria Acadêmica da Unicamp

A partir dos números representados no gráfico acima, é possível estipularmos a taxa de evasão ocorrida ao longo destes três anos, no que diz respeito aos alunos ingressantes no ano de 1995:

TABELA 10 Taxa de Evasão dos alunos ingressantes no ano de 1995

<i>Áreas</i>	<i>Desistentes</i>	<i>Taxa de evasão</i>
artes/humanas	110	25.30%
tecnol. / exatas	434	40.60%
biólog. / saúde	73	21.60%
total	617	33.50%

A alta taxa de evasão, registrada não apenas em nossos dados, mas ao longo de toda a história da Unicamp, faz com que ela seja um aspecto relevante a ser levado em conta na análise da vida universitária.

Num estudo a respeito da evasão de alunos na Unicamp entre os anos de 1970 a 1991, FAGGLIANI (1994) mostra que a taxa geral de evasão na universidade ao longo desses anos atingiu 22%, verificando-se isoladamente índices superiores a 50% para os cursos de Matemática, Física e Estatística e quase ausência de desistências no curso de Medicina. Segundo o autor, a maioria dos casos de desistência ocorrem nos primeiros semestres do curso. Embora bastante completo, o estudo não aprofunda a discussão das possíveis causas para índices tão alto de desistência.

MARTINS (1984) em sua dissertação de mestrado a respeito da evasão nos cursos da Universidade Federal de São Carlos, chega a resultados que apontam a falta de identificação com o curso para o qual o candidato ingressou como a razão mais alegada para desistência. Ao relacionar o nível de desencanto com o curso e a falta de orientação para a escolha profissional no segundo grau, o autor obtém associações significativas que deixam clara a deficiência de informações profissionais no período que antecedeu a escolha do curso da UFSCar e sua influência nos casos de evasão escolar por desencanto com o curso.

A frustração quanto aos cursos, à formação e à universidade pode, portanto, se dever a dois fatores distintos. Por um lado pode se dever a expectativas equivocadas quanto à vivência, à própria universidade e às funções que esta é chamada a desempenhar. Por outro, o aluno pode ter razão quanto à falta de qualidade da instituição em si (professores que não sabem ensinar, falta de material, institutos despreparados, falta de incentivo à graduação).

Ambos os casos nos levam à reflexão sobre os papéis que a Universidade deve desempenhar. Como apontado por ESCOTET (1990) e VON ZUBEN (1995), os dilemas que a Universidade hoje atravessa são: busca

do diploma *versus* busca de conhecimento, tradição *versus* mudança e a formação do generalista *versus* a formação do especialista.

A balança, segundo VON ZUBEN (1995, p. 13), infelizmente parece inclinar-se sempre para um dos lados.

Como destaca BALZAN (1990), muitos concluintes dos cursos da Unicamp apontam a necessidade de se conciliar as atividades direcionadas à formação profissional juntamente com as possibilidades de desenvolvimento social e a interdisciplinaridade do ambiente universitário, o que seria, na opinião do autor, o ideal para uma universidade: *“conciliar o conhecimento acadêmico/científico com a formação pessoal/cultural ampla e diversificada”* (p. 21).

Resgata-se, portanto, a função formadora da universidade, formadora não só no aspecto profissional, mas também no aspecto pessoal.

Segundo SNYDERS (1995, p. 88), a universidade teria por tarefa:

“Abrir a cultura do estudante para a vida, não somente em nível corrente, cotidiano, de um e do outro, mas também na altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças dos homens (...) a universidade deve preparar os estudantes para a vida; mas para que serve a vida a não ser para se assumir e ... usufruir um trabalho culto, de ócios cultos, de amores cultos - na esperança os conduzir ainda mais adiante?”

Acreditamos que somente através do equilíbrio entre as “tensões” inerentes à universidade esta poderá propiciar ao aluno a “alegria” do seu pleno desenvolvimento como pessoa:

“O prisioneiro da caverna platônica, uma vez libertado vai tomar apoio na continuidade; ele não pode olhar de chofre para a luz, mas progressivamente vai considerar as sombras, os reflexos na água... lenta aprendizagem que conduz a uma alegria mais forte que as ilusões primeiras: “Ele se congratularia consigo mesmo pela felicidade da mudança” (SNYDERS, 1995, p. 73)

4.1. Considerações finais

O caminho no qual enveredamos caracteriza-se, ele mesmo, por uma série de continuidades e rupturas. Muitas são as lacunas e os questionamentos que surgem ao passo que seguimos no estudo da vida universitária.

Esse caráter desvelador faz com que nosso trabalho suscite novos questionamentos e novas reflexões a respeito da vivência do estudante universitário.

Podemos nos perguntar, por exemplo, sobre as expectativas dos vestibulandos, o impacto imediato da universidade no aluno ingressante, a relação desse “impacto” com a evasão, ou ainda, a diferença entre os impactos causados por universidades com culturas e identidades diferentes — e por cursos diferentes dentro de uma mesma universidade.

Entre outras reflexões, nossas constatações nos levam a repensar o papel a ser desempenhado pela universidade que — caracterizando-se não apenas como instância de formação profissional, mas também, e até primordialmente, como instância formadora do indivíduo — tem no papel desempenhado pelos amigos, pelos professores e pela participação ativa do aluno no contexto universitário as bases de sua ação.

A necessidade de delimitação não nos permitiu, neste momento, explorar a fundo as “alegrias” do *convívio*, dos *novos conhecimentos* e da *investigação* (pesquisa), destacadas pelos universitários como as que mais contribuem para seu desenvolvimento pessoal, bem como a “alegria” da *participação* que, dentre as apresentadas por SNYDERS (1995), é a que parece ser a mais deficitária.

“Alegrias” estas que, dada sua fundamental importância na compreensão da vivência do estudante universitário, podem vir a se configurar como temas centrais em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A . Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 51-54, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos Cedes** (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- BALZAN, Newton César. **Unicamp: a qualidade do ensino em questão**. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 1989. (mimeog.).
- BALZAN, Newton César, MENEGHEL, Stela M., JAKUBOWSKI, Cláudia. Experiência de Vida Universitária *in* **Unicamp: a qualidade do ensino em questão**. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 1990. (mimeog.).
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. **Coletânea CBE Universidade e Educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992
- BRIDGES, Willian. **Um mundo sem empregos - Jobshift - os desafios da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- CAMARGO, D. P. C, CASTANHO, M. E. L. M., BALZAN, N. C. A voz do estudante e a questão da avaliação institucional. **Educación Superior y Sociedad**. v. 5 n. 1 e 2. UNESCO - Cresalc - Caracas, 1994.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CIANFA, Célia Regina de Lara. **Relações interpessoais na educação de adultos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/ Unicamp, 1996.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. *in* DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN N. C. (org.).

- Avaliação institucional - teorias e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.
- ESCOTET, Miguel A. **Visión de la Universidad del siglo XXI.** *Revista Española de Pedagogía.* n. 186, Madri, 1990.
- FAGGIANI, Antonio. **O Comportamento Acadêmico nos Cursos de Graduação na Unicamp.** Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FELDMAN, K. A, NEWCOMB, T. M. **The impact of college on students.** 2 vols. 4. Ed. San Francisco, EUA: Jossey-Bass Publishers, 1976.
- FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ, Sérvulo, MORELLI, Lúcia H. Levantamento das dificuldades enfrentadas por alunos do terceiro grau. *Ciência e Cultura* v. 37, n. 7. São Paulo: SBPC, 1985.
- FOLHA DE SÃO PAULO.** Fugir pro interiô é bão demaaaais, Vestibular para a Vida, Longe de casa alunos ganham outra família, Festas pipocam no interior e Lava roupa todo dia, agonia, cad. 5, p. 5, 10-03-1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. *in* MOREIRA A. F. B. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Ambiente de Ensino Preferido por Alunos do Terceiro Grau .** Tese (doutorado em Educação). São Paulo, USP, 1989.
- GOERGEN, Pedro L. **A Crítica da Modernidade e a Educação. Pro-Posições.** v. 7 n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1996.

- GOUVEIA, Aparecida Joly, HAVIGHURST, Robert J. **Ensino médio e Desenvolvimento.** São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- GUIA DA UNICAMP. Publicação da Universidade Estadual de Campinas, (divulgação: 1997).
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e história.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- HOIRISCH, Adolpho, BARROS, Dolores I. M., SOUZA, Ingrid S. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior.** São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993
- HUTCHINSON, Bertran. **Mobilidade e trabalho.** Rio de Janeiro: MEC-CBPE, 1960.
- KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis - an introduction to its methodology.** 7. ed. Califórnia - EUA: Newbury Park, 1989
- KUH, George D. The other curriculum - out of class experiences associated with student learning and personal development. **Journal of Higher Education**, v. 66, n. 2. Columbus, USA: Ohio University Press, 1995.
- LAKATOS, Eva M., MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José Pedro . **Estudo da evasão escolar de alunos de graduação da Universidade Federal de São Carlos.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1984.
- MENEGHEL, Stela Maria. **Zeferino Vaz e a Unicamp - uma trajetória e um modelo de universidade.** Dissertação de Mestrado. Campinas, FE-UNICAMP, 1994.

- MERCURI, Elizabeth. Condições para o Estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de Graduação. **Pro-posições**. v. 5, n. 1. Campinas: FE-Unicamp, 1994.
- PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados - ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje**. São Paulo: Loyola, 1982.
- RABELLO, Ophelina. **O universitário da Unicamp**. Campinas: Unicamp-Faculdade de Educação, 1973.
- _____. **O universitário da Unicamp: o primeiranista 74**. Campinas: Unicamp - Faculdade de Educação, 1975.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais da universidade: uma etnografia na Unicamp**. (Campiniana v. 15). Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- RUIZ, Adriano R., BELLINI, Luzia M. **Ética e Educação: em busca de alguns elementos para uma reflexão filosófica**. **Pro-Posições**. v. 7, n. 2. Campinas: FE-Unicamp 1996.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **O Ensino Superior, um Novo Campo de Pesquisa na Pós-Graduação no Brasil: Balanço e Novos Desafios**. **Pro-Posições**. v. 5, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1994.
- SANTOS FILHO, J. C., BALZAN, N. C., SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Rumos da pesquisa educacional - o caso da Unicamp**. **Pro-posições**. v. 2, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1991.
- SANTOS FILHO, José Camilo. **O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional**. **Pro-Posições**. v. 5, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997 [Porto: Afrontamento, 1994]

- SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** vol. 1, 2 e 3. 2. ed. bras. São Paulo: EPU, (org. da 4. ed. americana Louise H. Kidder), 1987.
- SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 (Original Francês: *Heureux à l'Université*, Editions Nathan, Paris: 1994).
- THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49 p. 45-50. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- _____. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** (Teoria e História) São Paulo: Polis, 1980.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. **Pro-posições.** v. 6, n. 2. Campinas: FE-Unicamp, 1995.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABOUSERIE, Reda. Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. **Studies in Higher Education**. v. 20, n. 1. Oxford, Inglaterra, 1995.
- BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior - realidade e significado**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- BERHEIM, Carlos Tünnermann. Una nueva visión de la educación superior. **Educación Superior y Sociedad**. v. 6, n. 1 UNESCO - Cresalc - Caracas, 1995.
- BILLING, David. Accomodation planning and learning in a large, dispersed university. **Higher Education Quarterly**. v. 49, n. 1. Oxford, Inglaterra, 1995.
- BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Portugal: Porto Ed., 1995.
- BOYER, Ernest. **College - the undergraduate experience in America**. Estados Unidos: Perennial Library: 1988
- BROWER, Aaron M. The 'second half' of student integration - the effects of life task predominance on student persistence. **Journal of Higher Education**. v. 63, n. 4. Nova Delhi, 1992.
- BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CADERNOS CEDES - **Ensino pago: a inversão autoritária**. v. 5. São Paulo: Cortez: Cedes: Autores Associados, 1981.
- CADERNOS CEDES - **Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade**. v. 22. São Paulo: Cortez: Cedes: Autores Associados, 1988.

- CADERNOS CEDES - Pensamento e linguagem.** v. 24. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cedes/Papirus, 1991.
- CADERNOS CEDES - O público e o privado na educação brasileira contemporânea.** v. 25. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cedes/Papirus, 1991.
- CADERNOS CEDES - Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural.** v. 35. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: Cedes/Papirus, 1995.
- COELHO, Ildeo M. **Realidade e utopia na construção da universidade: memorial.** Goiânia: Ed. da UFG, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.
- CRUZ, Celene M. **O ensino de francês na Unicamp (1970 a 1992).** Tese de Doutorado. Campinas, FE - UNICAMP, 1993.
- CUNHA, M. I., LEITE, D. B. C. **Saber escolar, saber científico e estrutura social - o caso da universidade.** ANPED - 16a. reunião anual (mimeog.), Caxambu, MG, 1993.
- _____. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DIAS SOBRINHO, José, BALZAN, Newton César (org.). **Avaliação institucional - teorias e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.
- DREZE, Jackes, DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade.** Fortaleza, CE: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese .** 10. Ed. (Col. Estudos) São Paulo: Perspectiva, 1977.

- ECO, Umberto, SEBEOK, Thomas. A. (org.). **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- EREKSON, O. Homer. Joint determination of college student achievement and effort: implications for college teaching. **Research in Higher Education**. v. 33, n. 4. Nova York, EUA, 1992.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Elite é maioria em universidades federais, caderno 3, p. 4. 17-08-1997.
- FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais - morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **O emprego público e o diploma de curso superior**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1972.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino e oportunidades de emprego**. (Educação). São Paulo: Loyola, 1981.
- HASELGROVE, Susanne (ed.). **The student experience**. Inglaterra: Open University Press, 1995.
- HELLER, Agnes. **Sociologia della vita quotidiana**. Roma: Riuniti, 1981.
- KENSKY, Vani M. **O fascínio do Opinião**. 2 vols. Tese de Doutorado. Campinas: FE/ Unicamp, 1990.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. (Primeiros Passos). 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vigotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992.

- LEITE, José A. A. **Metodologia de elaboração de teses.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- LINS, Daniel (org.). **Cultura e subjetividade - saberes nômades.** Campinas, SP: Papirus, 1977.
- LOIOLA, Francisco Antonio. **Articulação pesquisa e ensino em sala de aula - um desafio para o saber e a prática docente universitária.** ANPED - 16a. reunião anual. Caxambu, MG, 1993. (mimeog.).
- LUCKESI, Cipriano [et al.]. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49 p. 43-44. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.
- MAGNANI, Maria R. M. **Em sobressaltos - formação de professora.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.
- MALDANER, O. A. **Formação continuada de professores - momentos de discussão sobre educação escolar no Brasil.** Seminário - FE/ UNICAMP, 1996. (mimeog.).
- MORAIS, Regis. **A universidade desafiada.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgard. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- PAIVA, Vanilda, WARDE, Miriam Jorge (org.). **Dilemas do ensino superior na América Latina.** (Educação e Transformação). Campinas: Papirus, 1994.
- PAOLI, Niuvenius J. **Para repensar a universidade e a pós-graduação.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

- PATTON, B. R., GIFFIN, K. **Interpersonal communication**. New York, USA: Harper & Row Publishers, 1974.
- PEREIRA, Elisabete M. A. **Multicultural study on adolescents and culture**. Estudo apresentado na III Conferência Européia sobre Pesquisa Educacional, Sevilha, 1996. (mimeog.)
- PRO-POSIÇÕES**. Campinas, SP, v. 2, n. 2, ago/ 1991
- _____. Campinas, SP, v. 3 n. 2, jul/ 1992
- _____. Campinas, SP, v. 5 n. 1, mar/ 1994
- _____. Campinas, SP, v. 5 n. 2, jul/ 1994
- _____. Campinas, SP, v. 6 n. 2, jul/ 1995
- _____. Campinas, SP, v. 7 n. 2, jul /1996
- PUCCAMP. **Do projeto pedagógico à identidade social: o processo de avaliação da PUCCamp (1971 - 1991)**. Campinas, SP, 1994. (mimeog.)
- RABELLO, Ophelina. A inconsistência do status na integração social do estudante universitário. **Revista Brasileira de Sociologia** Vol. IV n. 1 e 2. Campinas, 1978.
- _____. **Identificação dos instrumentos de análise de dados que permitam a padronização dos estudos de situação sócio-econômica do estudante universitário**. Campinas: INEP-Unicamp, 1977.
- RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION ABSTRACTS**. Reino Unido, Society for Research into Higher Education, 1966 (1. ed.).
- SALLES, Leira M. F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa** n. 94. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. (Questões da nossa época n. 42). São Paulo: Cortez, 1995.

- SHOUSE, Roger C. Academic press and sense of community: conflict, congruence, and implications for students achievement. **Social Psychology of Education**. v. 1, n. 1, 1996.
- SILVA, Aída Maria Monteiro. **A prática pedagógica na universidade: uma análise qualitativa**. VII ENDIPE, Goiânia, GO, 1994. (mimeog.)
- SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **O trabalhador estudante - um perfil do aluno do curso superior noturno**. (Educação Popular n. 10). São Paulo: Loyola, 1989.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. (Temas básicos da Pesquisa Ação). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- TRAGTENBERG, Maurício. A delinqüência acadêmica. **Educação e Sociedade**. n. 3 maio. Campinas, 1979.
- UNICAMP. **Projeto de avaliação dos cursos de graduação da Unicamp segundo a percepção do aluno concluinte 93**. Campinas, Unicamp, 1994. (divulgação interna).
- UNICAMP. **Relatório da Comissão Organizadora da Unicamp**. Campinas, 19-12-1966.
- UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Loyola, (Filosofia n. 22), 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- WEREBE, Maria J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil - 30 anos depois**. São Paulo: Ática, 1994.
- WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário apresentado aos alunos para levantamento dos dados relativos à presente pesquisa

ANEXO I

Questionário apresentado aos alunos para levantamento dos dados relativos à presente pesquisa

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome :	_____
Curso:	_____
Idade:	_____
Estado Civil	_____
Ano de Ingresso:	19 _____
Tem filhos?	_____ sim _____ não
Reside na mesma cidade onde realiza seu curso?	_____ sim _____ não
Mora com seus pais ?	_____ sim _____ não
Concluiu o segundo grau em estabelecimento:	_____ particular _____ público
Que tipo de curso realizou no segundo grau (colegial, técnico, magistério) ?	_____
Você tem trabalhado durante a realização do curso?	_____ sim _____ não
Quantas horas trabalha em média por semana?	_____
Qual a ocupação de seu pai?	_____
Qual a ocupação de sua mãe?	_____
Qual o grau de instrução de seu pai?	_____
Qual o grau de instrução de sua mãe?	_____

QUESTIONÁRIO ABERTO

- 1 - Qual foi o seu objetivo em cursar uma universidade?
- 2 - Quais eram suas expectativas em relação :
 - a - à universidade ?
 - b - à vida universitária ?
- 3 - Tais expectativas foram atendidas? Foram frustradas?
 - 3.1 - Por quê?
- 4 - Quais são os espaços que você tem para participação política dentro da universidade (reivindicações, críticas, sugestões...)?

5 - Aquilo que você desejava da universidade mudou com o passar do tempo?

6 - Quais têm sido suas maiores satisfações durante a vivência universitária?

7 - Quais tem sido suas maiores decepções/ frustrações durante a vivência universitária?

8 - Quais suas maiores dificuldades pessoais durante a vivência na universidade?

9 - Como, geralmente, tem feito para solucioná-las ou contorná-las (busca ajuda com amigos, tenta resolver sozinho, busca ajuda profissional...)?

10 - Quais são, na sua opinião, os principais problemas (pessoais, educacionais, culturais...) enfrentados pelos universitários?

11 - Quais têm sido as situações e vivências mais significativas para você (aulas, pesquisas, congressos, encontros, conversas de corredor, residência fora de casa etc.) ?

11.1 Por quê?

12 - Quais os relacionamentos pessoais que têm sido mais significativos para você (familiares, professores, orientadores, amigos, alunos de outros cursos...)?

12.1 Por quê?

13 - Você sente que mudou, depois de seu ingresso na universidade, em relação a:

a - autoconfiança

sim _____

não _____

Em que medida?

b - responsabilidade

sim _____

não _____

Em que medida?

c - independência

sim _____

não _____

Em que medida?

d - auto conceito (modo de ver a si mesmo)
sim _____ não _____

Em que medida?

e - sociabilidade (contato com outras pessoas, desembaraço, engajamento, participação em grupos...)

sim _____ não _____

Em que medida?

f - visão de mundo (sensibilidade para problemas sociais, compreensão de problemas sócio-políticos, compreensão do "outro")

sim _____ não _____

Em que medida?

g - sensibilidade para as artes, apreciação das artes

sim _____ não _____

Em que medida?

h - valores (familiares, religiosos, morais...)

sim _____ não _____

Em que medida?

i - atenção consigo mesmo (dedicação a esportes e lazer, atividades culturais, alimentação, vestuário)

sim _____ não _____

Em que medida?

14 - Neste processo de mudanças você sente que teve influência :

a - de sua família?

sim _____ não _____

Se sim, de que maneira?

b - dos amigos

sim _____ não _____

Se sim, de que maneira?

c - dos professores

sim _____

não _____

Se sim, de que maneira?

d - do ambiente universitário

sim _____

não _____

Se sim, de que maneira?

e - outros

15 - De modo geral, você sente que amadureceu após sua entrada na universidade?

15.1 Em que aspectos você percebe mais claramente este amadurecimento?

16 - Na sua opinião este amadurecimento - ou não - tem relação com o fato de você estar na universidade (por exemplo, se você não estivesse num curso universitário, seu amadurecimento poderia ter sido diferente) ? Por quê?

17 - Deseja acrescentar algum comentário?

ANEXO II
Escala de Hutchinson para classificação das ocupações
segundo seu prestígio social

Proposta de Hutchinson para classificação das ocupações segundo seu prestígio social*

CATEGORIA I

I - ALTOS CARGOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS, PROPRIETÁRIOS DE GRANDES EMPRESAS E ASSEMELHADOS.

Banqueiro; Deputado; Desembargador; Diplomata; Diretor Superintendente de grande companhia (inclusive banco) com 50 subordinados ou mais; Dono de empresas comerciais ou equivalentes com 50 empregados ou mais; Fazendeiro com 50 empregados ou mais; General; Brigadeiro; Almirante; Industrial com 100 empregados ou mais.

CATEGORIA II

II - PROFISSIONAIS LIBERAIS, CARGOS DE GERÊNCIA OU DIREÇÃO, PROPRIETÁRIOS DE EMPRESAS DE TAMANHO MÉDIO.

Comerciante - 11 a 49 empregados ou "muitos" empregados; Corretor de Imóveis com mais de 10 empregados ou "muitos" empregados; Delegado de polícia; Diretor de repartição pública; Fazendeiro ou Pecuarista - 11 a 49 empregados ou "muitos" empregados; Fazendeiro ou Pecuarista, sem informação sobre o número de empregados; Fiscal de consumo; Fiscal de Rendas estaduais (São Paulo); Gerente de banco; Gerente pessoal Industrial ou dono de fábrica - 11 a 49 empregados ou "muitos" empregados; Industrial, sem informação sobre o número de empregados; Juiz, Promotor; Oficiais das Forças Armadas (exceto General, Brigadeiro, Almirante e Tenente); Prefeito, Vereador, Professor universitário, Tabelião, Dono de cartório, Escrivão de cartório, Oficial maior.

PROFISSÕES LIBERAIS E ASSEMELHADOS

Advogado; Agrônomo; Arquiteto; Dentista; Economista; Engenheiro; Engenheiro Químico; Farmacêutico (diplomado), Médico, Veterinário.

CATEGORIA III

III- POSIÇÕES MAIS BAIXAS DE SUPERVISÃO OU INSPEÇÃO DE OCUPAÇÕES NÃO-MANUAIS, PROPRIETÁRIOS DE PEQUENAS EMPRESAS COMERCIAIS, INDUSTRIAIS, AGROPECUÁRIAS, ETC.

Administrador de fazenda com mais de 10 empregados; Agente do correio (chefe de agência); Agente de estatística; Aviador (sem especificar); Bibliotecário; Caixa (bancário), Chefe de escritório ou de seção em repartição Pública; Chefe de pessoal; Chefe de secretaria; Coletor estadual e federal; Comerciante imobiliário (conta própria); Comerciante ou dono de estabelecimento comercial, com 2 a 10

* Fonte: *Do Projeto Pedagógico à Identidade Social: o Processo de Avaliação da PUCCamp (1971 - 1991)*. Coordenação: Prof. Dr. Newton C. Balzan, (mimeo), PUCCamp, 1994)

empregados ou "alguns" ou "vários" empregados (inclusive "dono de hotel"); Comerciante (sem especificar); Conferente de alfândega; Construtor (sem referência a número de empregados); Contador, Contabilista, Guarda-livros; Corretor de Imóveis (com 2 a 10 empregados); Delegado regional de Ensino (São Paulo); desenhista (empregado e conta própria); Despachante (com mais de um empregado); dono de cartório; Forças armadas (Tenente e Subtenente do Exército e equivalente na Aeronáutica e Marinha); Industrial ou Dono de fábrica (2 a 10 empregados), Inspetor de Ensino (São Paulo); Jornalista; Lançador de Prefeitura, Oficial de marinha mercante; Pastor protestante; Professor secundário, Diretor de escola secundária; Proprietário; (sem especificar "do que"); Proprietário rural (2 a 10 empregados ou "vários" empregados); Protético (com um ou mais empregados); Químico Industrial (sem curso superior); Representante de de firma comercial (2 a 10 empregados e sem referência a número de empregados); Tesoureiro; Topógrafo.

CATEGORIA IV

IV - OCUPAÇÕES NÃO-MANUAIS DE ROTINA E ASSEMELHADAS.

Agricultor (sem informação sobre a propriedade da terra); Administrador de fazenda (até 10 empregados); Almojarife; Artista (sem especificar); Auxiliar de escritório; Bancário (sem especificar); Caixa de firma comercial; Chefe de estação de estrada de ferro; Comerciante (sem especificar e sem empregados); Conferente (exceto conferente de alfândega que fica na III); Corretor de imóveis (com menos de 2 empregados); Datilógrafo; Despachante de companhia de aviação; Despachante sem empregado ou com um empregado; Dono de estabelecimento comercial (sem empregado e com empregado); Escriturário; Escrivão de polícia; Ferroviário (sem especificar); Gerente de casa comercial - de tamanho médio (2 a 10 subordinados); Locutor; Músico; Professor de música; Professor Primário; Diretor de escola primária; propagandista (empregado); Protético (sem empregado); Publicitário (sem especificar); Radialista; Radiotelegrafista; Recepcionista; Repórter Revisor; Sargento, Sítiante proprietário (com empregado ou sem empregado); Sítiante (sem informação sobre o número de empregados); Técnico de laboratório; Telegrafista; Vendedor de firma; Vendedor de produtos farmacêuticos; Viajante comercial.

CATEGORIA V

V - SUPERVISÃO DE TRABALHO MANUAL E OCUPAÇÕES ASSEMELHADAS.

Agricultor (por conta própria) com ou sem empregados; Apontador de obras; Artífice com 2 a 4 empregados; Chefe de estiva; Chefe de obras; Chefe de turma; Chefe de trem; Chefe de seção (fábrica); Contramestre; Cozinheiro (restaurante de primeira classe); Empreiteiro; Feltor ou capataz; Fiscal de transporte coletivo; Guarda aduaneiro; Inspetor de obras (não é engenheiro); Inspetor de polícia; Inspetor de serviço (oficina mecânica-automóveis); Mestre (indústria); Mestre-de-obras.

CATEGORIA VI

VI- OCUPAÇÕES MANUAIS ESPECIALIZADAS E ASSEMELHADAS.

Agricultor (meeiro ou parceiro); Alfaiate; Barbeiro, Cabelereiro; Carpinteiro; Chacareiro; Chapeleiro; Cinegrafista; Cortador de luvas; Dono de banca de jornais e revistas; Dono de lenhadora; Dono de pensão; Dono de olaria; Dono de quitanda; Encanador ou Bombeiro; Funileiro; Marceneiro; Mecânico; Motorista; Músico de banda; Operador de cinema; Ourives; Padeiro (distribuidor) por conta própria; Pedreiro; Pintor; Relojeiro; Sapateiro; Seleiro; Serralheiro; Técnico de tecidos; Técnico de Tv; Vidraceiro; Zelador de edifício.

CATEGORIA VII

VII-OCUPAÇÕES MANUAIS NÃO ESPECIALIZADAS.

Barqueiro; Carregador; Carroceiro; Cobrador de ônibus; Coletor de lixo; Cozinheiro; Dono de Charrete; Entregador; Foguista; Guarda noturno; lavrador (sem empregado); Lustrador; Marinheiro; Motorneiro; Pedreiro; Pescador; Posseiro; Porteiro; Tintureiro (sem empregados); Trabalhador rural; Vendedor ambulante.

ANEXO III
Resultados dos dados gerais e
questões abertas

RESULTADOS DOS DADOS GERAIS

1 - Distribuição dos alunos quanto ao sexo

<i>Sexo</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
masculino	62	51%
feminino	60	49%
total	122	100%

2 - Distribuição dos alunos quanto à idade

<i>Idade</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Percentual</i>
19 anos	14	11,48%
20 anos	28	22,95%
21 anos	18	14,75%
22 anos	25	20,5%
23 anos	17	13,93%
24 anos	6	4,92%
25 ou mais	11	9,01%
s/ resposta	3	2,46%
Total	122	100%

3 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil e fato de ter ou não filhos

A grande maioria dos alunos pesquisados é solteira (94,29%), sendo que nenhum dos respondentes tem filhos. Dos alunos restantes (apenas 5), quatro são casados e uma é separada.

4 - Distribuição dos alunos quanto à residência

Distribuição dos alunos quanto à *cidade* de residência

<i>Residência</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
no município onde estuda	70	57.38%
fora do município onde estuda	50	40.98%
sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

Distribuição dos alunos quanto à residência ou não com os *pais*

<i>Reside com os pais</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
sim	45	36.88%
não	75	61.48%
sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

Situação de Residência

<i>Situação de residência</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Reside com os pais em Campinas	25	20,49%
Reside sem os pais em Campinas	45	36,89%
Reside com os pais fora de Campinas	20	16,39%
Reside sem os pais fora de Campinas	30	24,59%
Sem resposta	2	1,64%
Total	122	100.00%

5 - Distribuição dos alunos quanto ao tipo de estabelecimento e curso realizado no 2o. grau

Distribuição dos alunos quanto ao tipo de estabelecimento de 2o. grau

<i>Tipo de Estabelecimento</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
particular	88	72.13%
público	30	24.59%
os dois	2	1.64%
sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

Distribuição dos alunos quanto ao tipo de curso realizado no 2o. grau

<i>Tipo de Curso</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
colegial	97	79.53%
técnico	17	13.93%
magistério	2	1.64%
colegial com ênfase na área	2	1.64%
colegial e técnico	1	0.80%
sem resposta	3	2.46%
Total	122	100.00%

6 - Alunos Trabalhadores

Distribuição dos alunos quanto a realização de atividades remuneradas

<i>Exerce Atividade Remunerada</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
sim	58	47,54%
não	61	50,00%
sem resposta	3	2,46%
Total	122	100,00%

Número de horas trabalhadas por semana durante a realização do curso

<i>Número de Horas trabalhadas/ semana</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
de 1 a 10 horas	20	34.48%
de 11 a 20 horas	21	36.21%
de 21 a 30 horas	5	8.62%
de 31 a 40 horas	7	12.07%
mais de 40 horas	2	3.45%
sem resposta	3	5.17%
Total	58	100,00%

* É necessário lembrar que dos 122 alunos, apenas 58 trabalham

7 - Distribuição dos alunos quanto à ocupação dos pais

Distribuição dos alunos quanto à ocupação do pai

<i>Ocupação do pai</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Nível I	----	----
Nível II	39	32.50%
Nível III	28	23.33%
Nível IV	7	5.83%
Nível V	2	1.67%
Nível VI	7	5.83%
Nível VII	----	----
Aposentados	21	17.50%
Desempregados	2	1.67%
Respostas vagas	11	9.17%
sem resposta	3	2.50%
Total	120*	100,00%

* Dois pais são falecidos

Distribuição dos alunos quanto à ocupação da mãe

<i>Ocupação da mãe</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Nível I	---	---
Nível II	6	4.92%
Nível III	44	36.06%
Nível IV	12	9.84%
Nível V	---	---
Nível VI	3	2.46%
Nível VII	1	0.82%
Nível VIII	37	30.33%
Aposentadas	4	3.28%
Desempregadas	---	---
Respostas Vagas sem resposta	10	8.19%
	5	4.10%
Total	122	100.00%

8 - Distribuição dos alunos quanto ao grau de escolaridade dos pais

Distribuição dos alunos quanto ao grau de escolaridade do pai

<i>Escolaridade do pai</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Mestrado	1	0.80%
Superior	73	59.84%
Segundo grau	24	19.69%
Primeiro grau	22	18.03%
Sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

Distribuição dos alunos quanto ao grau de escolaridade da mãe

<i>Escolaridade da mãe</i>	<i>Número de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Superior	51	41.80%
Segundo grau	39	31.97 %
Primeiro grau	30	24.59%
Sem resposta	2	1.64%
Total	122	100.00%

RESULTADOS - QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - QUAIS ERAM SEUS OBJETIVOS EM CURSAR UMA UNIVERSIDADE

1 - Formação	
a - Formação profissional ou acadêmica	34.64%
b - Obtenção do diploma universitário	15.08%
c - Crescimento pessoal	6.14%
d - Aquisição de conhecimentos (em sentido geral)	5.03%
2- Realização	
a - Pessoal	17.88%
b - Profissional	19.55%
3 - Preocupações sociais	1.12%
4 - Ignorados pelos próprios alunos	0.56%

1 - Formação

“Ter uma boa formação acadêmica e base suficiente para entrar no mercado de trabalho.” (ECI)

“Sair um profissional capacitado. A universidade sempre traz a idéia de quem cursá-la sairá um bom profissional.” (ENF)

“Foi ter uma formação acadêmica para poder ter uma melhor atuação na vida profissional e garantir um lugar no mercado de trabalho (se é que garante!)” (EDF)

“Crescer, ampliar conhecimentos e visão de mundo.” (FIS)

“Obtendo um curso superior eu pensei que tivesse mais chances no mercado de trabalho, além de uma formação melhor como pessoa, com clareza de idéias e crítica do mundo. Além de que sempre gostei de estudar e a Universidade me manteria sempre nessa atividade.” (CBI)

“Meu objetivo era ter um curso universitário, ‘abrir’ meus horizontes, ou melhor, como cursei um técnico, você é limitado em discussões e na universidade você aprende a discutir.” (ENF)

“Graduação” (ECI)

“Acho que, atualmente, é de suma importância um diploma universitário e tinha muita vontade de cursar química.” (QUI)

“Além de aumentar e aprofundar meus conhecimentos, o de obter um diploma (‘exigência’ do mercado de trabalho)” (MAP)

“Aumentar conhecimento; ascensão sócio-econômica; conhecer outras pessoas” (QUI)

“Em nossa sociedade, para ser alguém, você precisa acumular conhecimentos. Este foi meu objetivo, ter mais conhecimentos e ser alguém.” (MAP)

2- Realização pessoal e profissional

“Aumentar meus conhecimentos e ter mais chances de sucesso na vida” (FIS)

“Ascensão social e econômica.” (QUI)

- “Realização profissional”* (LET)
- “Realização pessoal”* (ECI)
- “Satisfação pessoal (em relação ao curso que escolhi)”* (CBI)
- “Ganhar instrução para trabalhar com alguma coisa que me trouxesse realização pessoal e profissional.”* (MAP)

3 - Preocupações sociais

- “O desejo de aproveitar a oportunidade de me formar na Unicamp, possuir um curso superior que me proporcionasse maior independência e poder ajudar mais pessoas sendo Eng. Civil.”* (ECI)
- “Procurar uma resposta a um resultado daquilo que gosto. Aprofundar-me em meus interesses e assim poder dar informações para os que estão de fora.”* (DAN)

4 - Ignorados pelos próprios alunos

- “Não tenho consciência”* (LET)

2.1 - EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE

1 - Expectativas positivas quanto à qualidade da formação universitária	51.31%
2 - Expectativas relativas à qualidade da infra-estrutura universitária	25.66%
3 - Expectativas relativas ao ambiente universitário	12.50%
4 - Expectativas altamente positivas mas sem especificação	7.24%
5 - Ausência de expectativas	3.29%

1 - Expectativas positivas quanto à qualidade da formação universitária

- “Que ampliasse meus conhecimentos, os horizontes, que estimulasse o aprendizado nas diversas áreas e a curiosidade científica. Que houvesse uma boa infra-estrutura, para que eu recebesse todo apoio necessário no aprendizado.”* (MAP)
- “Que ela me desse uma boa formação para seguir minha carreira.”* (LET)
- “Uma boa escola, com boa formação técnica profissional”* (ECI)
- “Formação cultural e profissional”* (CBI)
- “Formação global, discussão dos assuntos das áreas do curso (mercado de trabalho), propiciar pesquisa.”* (ENF)
- “Professores estimulados, cursos de formação sólida”* (MAP)
- “Nível de cobrança elevado; professores qualificados; nível de ensino elevado, compatível com as exigências do mercado de trabalho.”* (MAP)

2 - Expectativas relativas à qualidade da infra-estrutura universitária

- “Boas instalações, preocupação c/ a formação acadêmica” (CBI)
- “Eu esperava ter muitos recursos para garantir uma boa formação profissional” (ENF)
- “Tendo conhecimento que a Unicamp desfruta de reputação internacional, esperava encontrar uma universidade preparada e bem estruturada, no sentido de oferecer cursos de alto nível, oferecendo, para isso, todas as condições necessárias.” (MAP)
- “Idéia de universalidade, não esperava tanta fragmentação no ensino e nas áreas. Organização apesar da burocracia.” (DAN)
- “Sempre tive o sonho de estudar na UNICAMP, pois pensava que aqui era tudo ‘perfeito’.” (MAP)

3 - Expectativas relativas ao ambiente universitário

- “Ambiente familiar” (LET)
- “Esperava um ambiente bastante agradável e confortável” (LET)
- “Que fosse uma instituição que me permitisse uma grande liberdade intelectual e ‘comportamental’, mas que ao mesmo tempo ‘levasse a sério’ a tarefa de formar profissionais capazes.” (LET)
- “Ambiente propício ao estudo” (ECI)
- “Ter contato com as várias faculdades que formam a universidade” (MAP)

4 - Expectativas altamente positivas mas sem especificação

- “A melhor possível” (FIS)
- “As melhores possíveis” (DAN)
- “Boas” (ECI)
- “Ótimas” (LET)

5 - Nenhuma expectativa

- “Não tinha muitas idéias sobre como seria cursar uma universidade.” (ECI)
- “Nunca tive muitas expectativas, estava aberta para receber todos os tipos de informação” (DAN)

2.2 - EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO À VIDA UNIVERSITÁRIA

- | | |
|---|--------|
| 1. Expectativas relativas à diversidade de atividades | 31.98% |
| 2. Expectativas relativas aos relacionamentos sociais | 29.07% |
| 3. Expectativas relativas ao grau de dificuldade a ser enfrentado | |
| maior | 16,86% |
| menor | 1,74% |
| 4. Expectativas relativas ao crescimento pessoal | 8.14% |

5. Expectativas altamente positivas (sem especificação)	5.81%
6. Expectativas comparativas dos níveis escolares anteriores	2.32%
7. Expectativas compatíveis com o real encontrado	0.58%
8. Ausência de expectativas	3.50%

1. Expectativas relativas à diversidade de atividades

“Não esperava que teria que estudar uma carga horária absurda. As universidades brasileiras têm uma carga horária muito elevada. Esperava um tempo maior para ‘curtir’ a vida universitária.” (QUI)

“Pela Unicamp apresentar a maioria de seus cursos em um mesmo campus, pensei que haveria uma grande possibilidade de estar ligada às outras áreas, como artes, filosofia.” (LET)

“Muito agito, festas, música, drogas...” (CBI)

“Eu esperava uma vida social ativa, desde esportes, festas e eventos.” (ENF)

“Diversão, esporte.” (MAP)

“Eu esperava estudar as matérias de meu curso e esperava ter tempo para estudar assuntos de interesse próprio.” (MAP)

“Atividades culturais intensas, acontecimentos alternativos (palestras, congressos, etc.) constantes, integração entre pessoas de diversos cursos.” (CBI)

“Muita atividade cultural e intelectual, festas universitárias e grande engajamento nos estudos.” (CBI)

2. Expectativas relativas aos relacionamentos sociais

“Integração grande entre todos” (QUI)

“Aumento das relações sociais, novo ciclo de amigos com professores e alunos.” (EDF)

“Esperava fazer novas amizades, conhecer pessoas diferentes, principalmente com uma mentalidade diferente.” (ENF)

“Um bom entrosamento com outras pessoas, de vários locais diferentes.” (MAP)

“Que houvesse companheirismo entre os colegas de curso, estimulasse amizades e vida social sadia. Que os professores fossem companheiros e sentissem prazer em ensinar, apoiar o aluno e vê-lo desenvolver.” (MAP)

“Amizade, troca de conhecimento e experiências, camaradagem...” (LET)

“Conhecer novas pessoas, fazer novos amigos.” (LET)

3. Expectativas relativas grau de dificuldade (maior ou menor)

“Carga horária pesada e grau de dificuldade elevado” (LET)

“Carga de estudo elevada; falta de tempo para executar outras atividades” (MAP)

“Liberdade, maiores responsabilidades e obrigações, algum tempo para o lazer, pensei que seriam uns dos melhores anos de minha vida.” (ECI)

“Sabia que exigiria responsabilidade, mas seria também um período de grande convívio social.” (CBI)

“Estafante, corrida, bastante saudade de casa.” (ECI)

“Imaginava que seria difícil estudar e manter uma vida social, mas sempre pensava nas festas.” (ENF)

“Dificuldades de adaptação ao NOVO ambiente e financeiras.” (LET)

“Imaginava estudar menos, achava que a barreira do vestibular já estava ultrapassada, e seria tudo mais fácil.” (ECI)

“As minhas expectativas quanto à vida universitária eram que as coisas ficariam mais fáceis, pois estaria cursando o que queria e me identificaria realmente.” (ENF)

4. Expectativas relativas ao crescimento pessoal

“Crescimento enquanto pessoa” (ENF)

“Experiência necessária para a vida” (DAN)

“Amadurecimento intelectual e emocional” (MAP)

5. Expectativas altamente positivas (sem especificação)

“Muito boas” (ECI)

“Boas” (ECI)

“Boas” (MAP)

6. Comparativas com os níveis anteriores

“Melhor que a vida colegial.” (ECI)

“Achei que seria uma continuação do colégio ou cursinho (a resposta ficou mal formulada, mas acho que não sei responder de outra forma.)” (LET)

7. Comparativas com o real encontrado

“Tal qual estou” (ECI)

8. Ausência de expectativas

“Não tinha muitas idéias sobre como seria cursar uma universidade” (ECI)

“Poucas, muito poucas” (MAP)

3 - SUAS EXPECTATIVAS FORAM ATENDIDAS OU FRUSTRADAS

nome	número	%
atendidas	20	16.39%
frustradas	33	27.05%
em partes	64	52.46%
s/r	5	4.10%
total	122	100%

Atendidas

1. Expectativas relativas à qualidade dos cursos 31.82%
2. Expectativas relativas à universidade (estrutura e ambiente) 22.73%
3. Expectativas relativas à vida social e universitária 18.18%
4. Expectativas relativas à diversidade de relacionamentos pessoais 15.15%
5. Expectativas relativas à formação humana 12.12%

Frustradas

1. Problemas relativos à qualidade dos cursos 27.43%
2. Problemas relativos à universidade 27.43%
3. Problemas relativos à falta de tempo e excesso de atividades 16.81%
4. Problemas relativos à pessoas envolvidas na universidade 15.93%
5. Expectativas equivocadas 12.40%

“Mais ou menos. Devido à falta de empenho de alguns professores e descaso da faculdade c/ relação à graduação” (ECI)

“Não, mas não frustradas. O ambiente universitário é muito diferente do colegial. Espelhava a vida universitária de acordo com a minha realidade do colegial.” (ECI)

“Foram atendidas com muita certeza. Devido ao tanto que você tem realmente que estudar, ao tanto de festas, ao tanto de injustiças ocorridas com professores, avaliações, etc., e ao tanto de coisas que acontecem ao mesmo tempo.” (ECI)

“Em geral, minhas expectativas foram frustradas, pois nem todos os professores são bons, se dispõem a ajudar o aluno fora do horário de aula e a vida universitária é muito competitiva, mas a estrutura é muito boa.” (LET)

“Algumas foram frustradas. Não tenho muito tempo para pesquisas e atividades extra-classe” (LET)

“Todas foram frustradas. Tinha uma visão errada da Universidade passada por pessoas que haviam cursado outras universidades.” (LET)

“Em parte elas foram atendidas. Nada na vida é como a gente espera.” (LET)

“Não. A maioria foi frustrada. Porque a faculdade não tinha tanta infra-estrutura quanto eu esperava, os professores não eram tão companheiros e na maioria não tinham didática e/ou não gostavam de sua profissão. Os colegas não eram muito unidos, e a carreira universitária que para mim era um objetivo, eu não pude realizá-lo, para a maioria é falta de opção profissional.” (MAP)

“Sim, foram atendidas. Porque me sinto muito capaz em relação a minha profissão e muito realizada como pessoa.” (MAP)

“Em parte foram frustradas, em parte atendidas. Não há vida cultural tão intensa e há menos acontecimentos e integração do que eu esperava.” (CBI)

“Em parte. A universidade não forma indivíduos nem profissionais.” (CBI)

“Apesar de ter pessoas preocupadas com os problemas que nos cercam, são poucas.” (CBI)

“Foram frustradas. Porque não vou sair com muitos conhecimentos, algumas disciplinas são muito mal ministradas, não fornecem base para a prática e o currículo é muito pesado. A exigência é maior do que é oferecido.” (ENF)

“Em parte atendidas. Porque na medida do possível procurei (individualmente) alcançar esse objetivo. Tive bolsa-trabalho em institutos diferentes que me abriram ‘portas’ para outros conhecimentos.” (ENF)

“Não foram atendidas. Porque o jeito como as aulas são dadas mostram o nível de desinteresse por parte de professores e diretoria. Percebi que a universidade não é boa, mas sim os alunos, pois conseguem ir atrás de seus interesses, vencendo todo o tipo de burocracia e má vontade.” (MAP)

4 - OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DENTRO DA UNIVERSIDADE

1. CAs	64
2. Institutos	32
3. DCE	31
4. Nenhum	28
5. Respondente não participa	22
6. Vários	6
7. Repondente participa/ou	5
8. Depende do professor	4
9. Manifestações	4
10. Representante dos alunos	4
11. Jornais do curso, manifestos	4
12. Própria sala	2
13. Aluno participa pouco	2
14. UEE, UNE	1

5 - MUDANÇA DAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE

<i>Resposta</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Percentual</i>
Sim	58	47,54%
Não	59	48,36%
S/R	5	4,10%
Total	122	100,00%

sim	47,54%	
• não acrescentou explicações		(27,56%)
• decepção ou frustração		(20,70%)
• percebeu o que poderia obter da vivência universitária		(13,80%)
• abriu novas possibilidades		(12,07%)
• se acomodou à situação encontrada		(10,35%)
• o aluno tem de “se virar sozinho”		(8,62%)
• o curso melhorou com o passar do tempo		(6,90%)
não	48,36%	
• não acrescentou explicações para tal		(74,58%)
• não havia mudado “ainda”		(5,08%)
• continua a desejar as mesmas coisas		(5,08%)
• frustrado		(6,78%)
• satisfeito		(6,78%)
• aluno relatou mudanças no curso		(1,70%)

- “Sim, agora pretendo terminar o curso rápido para poder sair daqui” (LET)
- “Sim, acho que todo aluno ingressante tem visão utópica sobre o curso escolhido e seu futuro.” (FIS)
- “Sim, pois o curso não é tudo o que eu esperava” (DAN)
- “Sim. Muitas coisas além do que eu imaginava que ela oferecesse, oferece.” (EDF)
- “Sim, no início eu só estudava. Hoje quero participar, na medida do possível, integralmente da faculdade” (ENF)
- “Sim, pois fui mudando na maneira de pensar sobre o curso, abrindo outras possibilidades no exercício da profissão de química.” (QUI)
- “Sim, procurei outros objetivos, pois se eu continuasse a pensar como antes eu não estaria mais aqui.” (LET)
- “Sim. Comecei a entrar no espírito, me preocupando cada vez mais com a ‘minha formação’ e deixando de lado a busca por uma gama maior de conhecimentos diversos” (CBI)
- “Sim, descobri que eu preciso ir atrás daquilo que quero aprender melhor” (LET)
- Sim. Confirmei o dito popular ‘Você é quem faz seu curso, não é a universidade nem os professores’ (DAN)
- “Sim, porque eu transformo a minha realidade dentro do possível.” (MAT)
- “Não, ainda procuro realização profissional” (ECI)
- “Não, ainda espero meu curso ter algo que goste, mas ainda não mudou” (LET)
- “Não, me ‘modelei’ para passar nas matérias e fazer o curso adequadamente” (QUI)
- “Não, mas fantasias acabaram.” (CBI)
- “Não, mas fiquei na vontade.” (QUI)
- “Não, apenas descobri outros lados do meu curso.” (ECI)

“Não, mas tenho tido mais interesse por outros assuntos que antes não me interessavam.” (LET)

“Não, consegui me formar na especificação desejada e boa cultura geral a respeito de outras áreas.” (CBI)

“Não. Aos poucos vão melhorando, conforme mudam os organizadores, mas para atingir um MODELO é preciso todos se dedicarem muito mais” (DAN)

6 - AS SATISFAÇÕES DO ALUNO QUANTO À VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. Diversidade de relacionamentos	40.22%
2. Diversidade de conhecimentos adquiridos:	33.50%
• aprendizagem de maneira geral (sem especificação)	(11,73%)
• crescimento pessoal	(11,73%)
• formação acadêmico-profissional	(10,61%)
3. Qualidade do curso	8.94%
4. Realização de objetivos pessoais	6.70%
5. Qualidade da universidade	6.14%
6. Vivência exterior à universidade	3.90%
7. Nenhuma satisfação	0.60%

1. Diversidade de relacionamentos

“A possibilidade de contato com diferentes pessoas, de diferentes estilos de vida” (MAP)

“Os novos amigos. Poder trabalhar em um laboratório, fazer o que eu gosto. Ajudar os calouros, sou monitor.” (FIS)

“Conhecer pessoas novas e ter um contato diferente com minha área de trabalho” (LET)

“Ter aula com alguns professores, que detém o saber e tem capacitada para passar o conhecimento ao aluno; o relacionamento excelente com alguns professores; as amizades construídas. O contato com a prática.” (ENF)

2. Diversidade de conhecimentos adquiridos

“Ter acesso aos mais diferentes conceitos e conhecimentos.” (ECI)

“Acredito que é o meu desenvolvimento pessoal e o conhecimento sobre a minha profissão escolhida.” (QUI)

“Aumento de conhecimento específico, aumento da capacidade de aprendizagem, maturidade e senso de responsabilidade” (MAP)

“Aprender a ser “gente”, a entender como as pessoas vivem, porque sofrem, porque a saúde está num estado de falência, aprender a ter senso crítico.” (ENF)

3. Qualidade do curso

“A qualidade do curso e a expectativa de que vou ser um profissional qualificado da minha área” (MAP)

“As matérias como licenciatura, psicologia, ética me estão trazendo grandes satisfações” (ENF)

“Palestras, aulas, leituras.” (LET)

4. Realização de objetivos pessoais

“Sentir que estou em uma das melhores universidades do país” (ECI)

“Ser aprovado em todas as matérias, ter sucesso no curso.” (ECI)

“Poder conhecer trabalhos e pesquisas voltados para a comunidade” (LET)

5. Qualidade da universidade

“O contato com professores e profissionais de qualidade. Um mín. de ajuda que a universidade oferece (pois apesar de tudo, a UNICAMP é uma ‘mãe’).” (DAN)

“Facilidade em conseguir bolsas (iniciação), participações em congressos e trabalhos.” (CBI)

6. Vivência exterior à Universidade

“Vivência fora da universidade” (ECI)

7 - FRUSTRAÇÕES DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

1. Relativas ao curso	24.85%
2. Relativas aos professores	24.24%
3. Relativas à Universidade (de modo geral)	21.82%
4. Relativas ao público universitário (alunos)	16.36%
5. Fatores individuais	6.06%
6. Fatores supra-estruturais	4.85%
7. Nenhuma frustração	1.82%

1. Relativas ao Curso

“A carga horária e as dificuldades das matérias são muito grandes, me obrigando a estudar quase 24 horas por dia” (ECI)

“A falta de tempo para fazer tudo da melhor maneira possível” (ECI)

“Não ter tempo para participar de atividades extra classe e não ter muitas disciplinas práticas, principalmente em licenciatura.” (LET)

“Grade curricular” (LET)

“Rigidez nas matérias.” (MAP)

2. Relativas ao professores

- “O método de como dar as disciplinas e sua avaliação.”* (QUI)
- “O descaso de alguns professores com os alunos, a falta de preparo deles, a pouca didática.”* (ECI)
- “Aulas monótonas, despreparadas, professores s/ aptidão, desestimuladores, burocracia...”* (LET)
- “Professores sem didática. Professores sem equidade. Colegas desunidos, falta de apoio e infra-estrutura adequada (como sala de estudos 24h e sem barulho).”* (MAP)
- “Perceber que as pessoas estudam, se especializam, adquirem títulos e não percebem que o ser humano é muito mais do que ‘esponjas’ prontas para absorver informações, sem se preocupar com as relações humanas.”* (ENF)

3. Relativas à Universidade

- “Problemas com transporte. Problemas com a moradia estudantil (dificuldades p/ entrar).”* (DAN)
- “A universidade está apática e infantilizada. Parece até o 2o. grau.”* (CBI)
- “A politicagem nos meios científicos e docente”* (CBI)
- “Imposições, burocracia e comodismo”* (CBI)
- “Quando entramos em uma universidade, somos iludidos pela sua grandeza, mas a realidade é outra, falta infra-estrutura, melhores professores, melhor distribuição da carga horária.”* (ECI)

4. Relativas ao público universitário

- “O clima de competição entre os colegas.”* (QUI)
- “A imperfeição do sistema que eu julgava infalível na universidade e a intensa (e cruel!) competitividade, ou mesmo RIVALIDADE”* (LET)
- “O pessoal é muito ‘alienado’ politicamente. Somente uma minoria se preocupa com as questões de seu país e da própria universidade. A maioria veio aqui só para fazer o curso e ir embora.”* (MAP)
- “A falta de motivação de muitos colegas para as coisas que dizem respeito a problemas deles.”* (CBI)

5. Fatores Individuais

- “Não me adapto muito à vida acadêmica.”* (LET)
- “Sinto falta da família e às vezes preciso de palavras e abraços, que somente meus pais sabem dar.”* (DAN)

6. Fatores supra-estruturais

“Percepção mais relacionada com a política do meu instituto e com o pouco caso do governo com a pesquisa universitária de uma maneira geral.” (MAP)

“Às paralisações ocorridas por necessidade de barrar a intenção de políticos que querem acabar com o transporte escolar, desconto na alimentação, moradia estudantil e até privatizar o ensino de 3o. grau. Meu Deus, sem o apoio dos estudantes, onde é que esse país vai parar?!” (DAN)

“Quando sair daqui não ter emprego.” (MAP)

8 - DIFICULDADES PESSOAIS NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. Dificuldades relativas aos cursos	35.80%
2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio	19.75%
3. Problemas financeiros	16.05%
4. Problemas pessoais	17.29%
5. Problemas relativos à universidade	4.33%
6. Problemas superestruturais	1.23%
7. Ausência de grandes dificuldades	5.55%

1. Dificuldades relativas aos cursos

“O estudo tem sido muito forçado: sobra pouco tempo p/ coisas extra-universidade [inclusive p/ trabalhar].” (ECI)

“Resolver a relação tempo X tarefas” (LET)

“Conseguir lidar com a enorme carga didática (de trabalho)” (LET)

“Período integral que de integral não tem nada, pois são horários flutuantes que acabam por nos ‘prender’ na faculdade num horário que poderíamos estar utilizando para estudar, trabalhar ou outras necessidades pessoais” (EDF)

“Dificuldade para acompanhar e assimilar o conteúdo ministrado nas disciplinas” (FIS)

“O tempo para aprofundar-me mais, nas áreas que interessam-me fora da sala de aula. A aceitação de determinadas didáticas aplicadas pelos docentes. Manter-me (economicamente) fora de casa.” (DAN)

2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio

“Adaptação social” (DAN)

“Saudade da minha casa, da minha família. Depois, superar pessoas ‘desagradáveis’.” (QUI)

“Adaptação à vida de república; adaptação a uma cidade nova; adaptação ao ritmo de estudo; falta de tempo” (FIS)

“Relacionamento com alguns professores, e campineiros em geral.” (MAP)

“Morar em uma cidade estranha foi uma grande dificuldade inicial, mas facilmente ultrapassada.” (ECI)

3. Problemas financeiros

“Dinheiro” (ECI)

“A questão financeira sempre foi uma grande dificuldade” (LET)

“Dificuldades financeiras, apesar de eu morar aqui em Campinas, na universidade tenho muitos gastos, moro longe pego 4 ônibus por dia, alimentação, livros, xerox, etc.” (ENF)

“Disponibilidade de tempo para fazer tudo o que desejo. Dinheiro e infra-estrutura (livros, computador, calculadora, etc...) insuficiente para um ótimo aproveitamento.” (MAP)

“Dificuldades econômicas” (QUI)

4. Problemas pessoais

“Criar, visualizar um elo entre todas as disciplinas e a utilização de todo este amplo contexto na minha vida pessoal. Minhas limitações pessoais (inglês, computação...) para ter acesso a fontes de conhecimento.” (EDF)

“Acreditar em minha capacidade intelectual.” (LET)

“Não ter uma boa base no colégio; não ter um bom lugar para morar (Não que a moradia estudantil seja ruim, mas são muitas pessoas e vizinhos barulhentos!); Falta de tempo devido ao trabalho; Distância da família (não pela saudade, mas por dependerem de mim); má organização e distribuição das matérias e tempos destinados a elas. (Da parte administrativa da faculdade)” (MAP)

“Viver longe de casa.” (ECI)

“Me deparar com situações que não havia vivenciado (na vida pessoal, em estágios) e ter que resolver sozinha os conflitos internos que tais situações provocam.” (ENF)

“A presença da ansiedade, da tensão, o medo de não ‘dar conta’ de tanta coisa (muita coisa para se fazer ao mesmo tempo)” (ENF)

“Primeiramente foram as dificuldades financeiras. Depois, a própria indecisão quanto ao caminho a ser seguido.” (MAP)

“Insatisfação com o curso, depressão, falta de estímulos para o estudo.” (MAP)

5. Problemas relativos à universidade

“Moradia e transporte” (CBI)

“Preocupação com falta de moradia, pouco espaço cultural (ou pouco divulgado); vida social restrita. Saudade da família.” (MAT)

6. Problemas super-estruturais

“Dinheiro, tempo p/ atividades (extracurricular), perspectiva de futuro profissional” (CBI)

“Controlar minha ajuda financeira (dos meus pais) durante a semana na faculdade e viajar até minha cidade para trabalhar, já que não consegui trabalho aqui em Campinas” (DAN)

7. Ausência de grandes dificuldades

“Não tive nenhuma grande dificuldade pessoal” (LET)

“Nenhuma” (MAP)

“Acredito que não existiram pois a integração com amigos foi fácil e os professores são sempre abertos p/ me ajudarem com os problemas (em particular).” (DAN)

9 - ESTRATÉGIAS PARA A SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

1. Busca de ajuda	(53,26%)	
• dos amigos		32.06%
• dos pais		6.52%
• de profissionais (psicólogos, SAE, outros)		5.43%
• de professores		4.90%
• de companheiro (marido/esposa ou namorado/a)		4.35%
2. Resolução pessoal		26.09%
3. Resolução através de privação ou sobrecarga de atividades		10.87%
4. Esquiva do problema sem, no entanto, solucioná-lo		9.78%

1. Busca de ajuda

“Com ajuda da minha família de sangue (meus pais) e a da que arranjei aqui (os amigos que eu moro), e dos professores (que no meu curso, são grandes amigos, de todos).” (DAN)

“Busquei ajuda de professores e amigos” (QUI)

“Sempre que possível, os amigos me ajudam” (MAT)

“Sozinha e com os amigos procura referências que me esclareçam as questões duvidosas. Raras vezes procuro os professores.” (LET)

“Algumas vezes busco ajuda profissional no SAE, mas nunca passei de entrevistas coletivas com psicólogos, a maioria, resolvo sozinho.” (ECI)

“Procuro conversar com minha esposa e com os amigos mais íntimos” (MAP)

2. Resolução pessoal

“Tento resolver sozinho” (ECI)

“Tento resolver sozinho, na maioria das vezes; quando as coisas ficam difíceis, apelo para os (poucos) amigos.” (MAP)

“Tento resolver sozinho, ou no máximo recorro à minha família.” (ENF)

3. Privação ou sobrecarga de atividades

- “Eliminação de algumas disciplinas, ajuda profissional, prolongamento do curso”* (DAN)
- “Quanto ao tempo, diminuo meu desempenho nas disciplinas para conseguir cumprir todos os meus compromissos. Faço estágio para custear minha infra-estrutura.”* (MAP)
- “Economizando e, no momento, trabalhando.”* (LET)
- “Privando-me”* (ECI)
- “Tento fazer o tempo render, diminuindo muito as horas de lazer.”* (ECI)

4. Esquiva

- “Não tenho me esforçado muito nesse sentido”* (LET)
- “Deixo para trás.”* (LET)
- “Olho para a ‘frente’ e reconheço que, embora agora esteja um pouco difícil de levar, eu estou feliz e consciente de que no futuro tudo vai melhorar e eu poderei cuidar do que eu realmente quiser.”* (ECI)
- “Penso que é a única maneira de se conseguir algo na vida e que é por pouco tempo.”* (MAP)
- “Procuo ocupar o máximo de tempo que posso para que a semana passe ‘mais rápido’, fazendo aulas em academias e cursos. Também procuro sempre conversar com os amigos.”* (DAN)
- “Geralmente busco primeiro resolver sozinha, pensando um pouco mais no assunto, mas se não consigo, busco amigos, família e religião.”* (ENF)
- “Ajuda com amigos, dentro da universidade e distração.”* (LET)
- “Reuniões com amigos, jogos e etc.”* (ECI)

10. PROBLEMAS DE UNIVERSITÁRIOS EM GERAL

1. Dificuldades relativas aos curso	24.04%
2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio	20.20%
3. Limitações pessoais	20.20%
4. Problemas financeiros	14.90%
5. Problemas relativos à universidade	9.13%
6. Conflitos e/ou crises, pessoais	8.17%
7. Problemas Super-estruturais	2.40%
8. uso de drogas	0.97%

1. Dificuldades relativas aos curso

“No caso da Unicamp, onde o ensino se volta à formação de pesquisadores, muitos reclamam de o curso não ser completamente aplicado às necessidades da carreira, por exemplo, de professor.” (LET)

“A maciça carga horária, o stress.” (ECI)

“Educacionais, no caso mais geral, pois nem sempre as avaliações são justas.” (ECI)

“Professores sem didática” (MAP)

“Carga horária, falta de tempo para desenvolver corretamente as disciplinas e sua avaliação.” (QUI)

2. Dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio

“Na universidade, a rivalidade é muito grande. A maioria das pessoas só vêm conversar com a gente quando precisa de alguma coisa que a gente possa fornecer. Não há nenhuma preocupação com a outra pessoa, mesmo aquelas pessoas que estão mais próximas de nós, não são amigos de verdade. Há alguns cursos em que há ‘déficit’ educacional. A carga horária pesada e a ausência de períodos para que o assunto seja ministrado em sua íntegra, dificulta o aprendizado.” (ENF)

“A falta de interesse de professores, alunos e funcionários. A falta de união entre pessoas de outros cursos.” (CBI)

“Educacionais: cada pessoa tem um nível educacional, uns vieram de escola pública, outros de particulares, alguns sabem falar outras línguas, etc. Há um desnível muito grande. Sociais: ricos X pobres. Culturais: nordestinos, paulistas, cariocas, gaúchos, etc. todos submetidos a uma mesma situação. Religiosos, entre outros.” (ENF)

“Ausência da família, cobrança de resultados, adaptação ao novo ambiente.” (MAP)

“Conformismo, comodidade, fragmentação do ensino e diferenças culturais que podem ser muito enriquecedoras e um tanto dificultadoras.” (DAN)

3. Limitações pessoais

“Pessoais: não saber viver consigo mesmo, enfrentar problemas sozinho. Educacionais: adquirir disciplina de estudo e estabelecer uma meta no curso. Culturais: estar num curso adquirindo cultura, conhecimento, sem pensar numa ‘ferramenta’ só para o trabalho futuro.” (LET)

“Encaixar-se na forma um pouco nova de educação que exige uma maior individualidade e um mínimo de pensamento crítico e perspicácia ao lidar com os temas aprendidos.” (LET)

“Acredito que os universitários enfrentam dificuldades para ver a educação e sua formação profissional de uma forma ampla. Estão acostumados a receber tudo pronto (educação alienante tradicional) e passam a não questionar os conhecimentos que são passados. Como problemas pessoais vejo que um dos mais comuns (entre os que residem fora de casa) é o afastamento da família e o aumento de responsabilidade.” (ENF)

“Alienação, formação prévia deficiente, falta de iniciativa, falta de senso crítico.”
(ENF)

“Uma má formação familiar para enfrentar situações difíceis. Este é um problema do Brasil.”
(MAP)

“A dificuldade de estar longe de casa e a falta de base do 2o. grau, além de achar que a universidade soluciona todos os problemas.”
(LET)

4. Problemas financeiros

“Ter que estudar sem retorno financeiro.”
(ECI)

“Adaptação à nova vida (acadêmica) e financeiros”
(LET)

“Distância da família, falta de dinheiro, falta de apoio dos professores, entre vários outros menores.”
(MAP)

5. Problemas relativos à universidade

“Transporte, alimentação, falta de dinheiro, etc.”
(LET)

“Falta de incentivo para realização de estágios antes do término da vida acadêmica. O aluno deve se dedicar quase que exclusivamente aos estudos específicos, não ampliando seus conhecimentos gerais.”
(ECI)

“Acho que um apoio psicológico maior, condições de aula (prédios).”
(DAN)

“Falta de orientação e informação em relação a vida acadêmica.”
(MAT)

“Inter-relacionamento entre estudantes e professores; inter-relacionamento entre estudantes e estudantes; aspecto econômico; falta de ‘poder’ por parte dos alunos; enfrentar burocracia na DAC; (tempos mais atuais) escassez de eventos culturais promovidos pela Unicamp.”
(QUI)

6. Conflitos e/ou crises pessoais

“Como na Unicamp a maioria das pessoas não são de Campinas, muitos estudantes sentem falta de casa, das ‘mordomias’(ter roupa lavada, comida pronta), que somados com carência e desânimo com o curso traz uma grande desestruturação do estudante.”
(MAP)

“Indecisão na escolha profissional; não perceber a utilidade do que estão aprendendo, no momento em que aprendem, desmotivando muito; não sei se a maioria dos estudantes passa por dificuldades financeiras; trabalhar durante o curso pesa bastante (no resultado) no estudo.”
(ENF)

“A desmotivação”
(MAP)

7. Problemas Super-estruturais

“Financeiro; política (falta de apoio governamental e de estímulo ao ensino); dependência tecnológica e cultural; má influência dos meios de comunicação; pouco

retorno financeiro aos profissionais de nível superior, desestimulando o aprendizado.”
(MAP)

“A qualidade das aulas, a ausência de atividades extras ou curriculares nas áreas cultural e esportiva e o descaso das autoridades em melhorar o ensino.” (MAP)

“Pouca expectativa de bom emprego; currículo conservador e alienante; distância da casa dos pais.” (QUI)

8. Outros

“A educação não é, definitivamente, valorizada pela sociedade. Não se vê preocupação política ou da sociedade nesse sentido. Alguns alunos universitários ‘caem’ nas drogas e se tornam indivíduos improdutivos. Quando os alunos são muito exigidos, eles diminuem o seu tempo dedicado a questões culturais e da atualidade.” (MAP)

“O financeiro (no meu caso, principalmente por não haver noturno), frustração intelectual e uso abusivo de drogas.” (LET)

11. SITUAÇÕES MAIS SIGNIFICATIVAS NA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. Relações Pessoais	21.43%
2. Curso	17.86%
3. Residência fora de casa	17.14%
4. Oportunidade de Pesquisa	16.78%
5. Atividades extracurriculares	13.93%
6. Trabalho, prática profissional	6.78%
7. Aprendizagem de vida e/ ou conquistas pessoais	2.87%
8. Tudo	3.21%

“Residir fora de casa, pois vejo o mundo como é, sem atenuantes. A ingenuidade vai embora cedo.” (MAP)

“Residência fora de casa e o curso em si.” (MAP)

“Pesquisas, encontros, aprendizagem de vida.” (MAP)

“Aulas e conversas de corredor” (FIS)

“Pouquíssimas aulas, pesquisas e congressos dos quais participo, sem dúvida as ‘conversas de corredor’ e morar fora.” (QUI)

“Todas as vivências são significativas.” (QUI)

“Aulas, congressos, amizades, o cotidiano” (DAN)

“As aulas de alguns professores, as pesquisas que posso fazer com relação à minha área e vida profissional mais ativa.” (DAN)

“Morar fora de casa, sem dúvida. Saber lidar com o dinheiro; fazer iniciação científica/estágio também é super importante. Participar do coral (faço parte do coral da universidade há 2 anos).” (CBI)

“Aulas e pesquisas, mas o que tem contado muito prá mim é a vivência no hospital. A gente cresce demais.” (ENF)

“Trabalho na universidade, morar fora de casa (e portanto administrar a minha vida), convivência com amigos.” (LET)

“Aulas, pesquisas, meu trabalho, muita experiência fora de casa.” (LET)

“Pesquisas, congressos, cursos adicionais.” (ECI)

11.1 RAZÕES PARA AS ATIVIDADES SEREM CONSIDERADAS AS MAIS SIGNIFICATIVAS

1. Promovem crescimento	(78.60%)	
• pessoal		42.76%
• cultural		15.17%
• social		10.34%
• profissional e acadêmico		10.34%
2 - São motivadoras		11.72%
3 - Marcam profundamente		6.22%
4 - São as que realiza		3.45%

1. Promovem crescimento

“Porque estou aprendendo a ouvir as pessoas e quanto aos trabalhos extra universidade, cada vez mais percebo as divergências entre quem está numa universidade e quem está fora. Pelo menos na DANÇA, tenho liberdade de expressão. Mas fora daqui, consigo ter argumentos para expor o que penso.” (DAN)

“Porque hoje quem é dependente tem poucas chances. Nossa época pede pessoas individualistas, independentes e altamente resistentes aos ‘stress’. Morar fora torna qualquer um independente, ao menos dos pais.” (MAP)

“Porque fornece uma base de como encarar as situações da vida real no mercado de trabalho e no dia-a-dia.” (MAP)

“Todas me darão embasamento teórico e prático para que eu dominando-os possa atuar no processo de transformação e evolução da profissão.” (ENF)

“Porque contribuem para minha formação acadêmica” (ENF)

“Porque possibilitam que eu converse de igual para igual com pessoas que pensam serem superiores aos outros e isso faz com que eles se lembrem que eles são exatamente como todo mundo.” (LET)

“Pois melhorei minha convivência com os demais, com o mundo.” (ECI)

2 - São motivadoras

“Porque são as que quase justificam eu estar aqui, dão prazer e satisfação.” (ENF)

“Porque me faz acreditar que ainda é uma boa opção o ensino, a carreira universitária, dá forças para continuar o curso superior. (lembrando que eu estou fazendo porque gosto, as dificuldades são aquém da minha vontade).” (MAP)

“Pois são, no geral, as coisas boas da faculdade.” (LET)

“Trouxeram realização pessoal.” (QUI)

3 - Marcam profundamente

“São as coisas que ficam mais marcadas pro resto da vida.” (LET)

“Porque aprender é algo significativo. Tudo ensina algo. Amigos, estudo, crise, problemas sempre tem algo p/ ensinar e ser significativo.” (QUI)

4 - São as que realiza

“Porque tem sido as que eu tenho passado.” (LET)

“É onde nos encontramos na maior parte do tempo.” (ECI)

12. RELACIONAMENTOS PESSOAIS MAIS SIGNIFICATIVOS

1. amigos	85
2. familiares, pais	50
3. professor/es	35
4. orientador	20
5. colegas de outros cursos	18
6. namorado/a	18
7. colegas de curso	13
8. todos	6
9. colegas de casa	5
10. colegas de trabalho	3

Com uma citação cada: primos, psicóloga, monitor, população que atende e poucos relacionamentos significativos

12.1 - RAZÕES PARA OS RELACIONAMENTOS SEREM CONSIDERADOS OS MAIS SIGNIFICATIVOS

1. Oferecem apoio ou ajuda	35.20%
2. Fornecem modelos, ampliam a visão de mundo	24.80%
3. Há maior proximidade e facilidade de acesso	20.80%
4. São importantes	8.80%
5. Sem razão explícita	7.20%
6. Há poucas influências significativas.	3.20%

1- Oferecem apoio ou ajuda

“Porque são eles que me orientam e dão sugestões do que eu devo ou não fazer, sem dizer no apoio.” (ENF)

“Familiares me sustentam e amigos me trazem prazer para eu ir às aulas.” (EDF)

“Com os amigos eu troco idéias, experiência, afetividade. Ou até apenas o convívio mais superficial, como sair para um chopp, que também é importante para fazer valer o nosso esforço de cada dia. Meus pais sempre me apoiaram e nunca vão deixar de fazê-lo. São o meu ‘porto seguro’!” (CBI)

“Pq. dão força.” (QUI)

“Me ajudam a superar problemas.” (ECI)

“Porque os amigos acabam virando nossa família aqui.” (DAN)

2- Fornecem modelos, ampliam a visão de mundo

“Porque são as pessoas com quem conto como fornecedores da ‘matéria-prima’ para o meu caráter, ou melhor, a formação dele.” (CBI)

“Porque acredito que através destes relacionamentos conhecemos muito sobre nós mesmos e também podemos perceber o que nos outros me atrai (o que eu pretendo realizar enquanto profissional) e o que me causa ‘aversão’ (os profissionais que eu não quero ser)” (ENF)

“Principalmente porque eles tem toda uma experiência de vida diferente para lhe oferecer.” (MAP)

“Pois tenho uma visão de outras pessoas em situações parecidas com as minhas, mas com um enfoque diferenciado.” (MAP)

“Porque foram as que mais mudaram minha pessoa.” (QUI)

“Porque se relacionar com pessoas de diferentes faixas etárias faz com que eu me sinta mais realizada, pois eu valorizo muito as relações humanas, pois podemos aprender cada vez mais com a experiência de outros.” (LET)

3- Há maior proximidade e facilidade de acesso

“Porque participam do meu dia-a-dia.” (MAP)

“Aqueles com quem se passa a conviver mais.” (QUI)

“Porque são com eles que convivo diariamente.” (ECI)

“Porque são os que estão mais próximos” (ECI)

“Porque são as pessoas a quem tenho mais fácil acesso” (LET)

4- São importantes

“Pois são tais pessoas que tem significado p/ mim exemplos e pessoas p/ quem eu quero representar algo.” (CBI)

“Cada um tem sua importância.” (DAN)

“Dei a ‘sorte’ de estudar numa classe de pessoas excelentes e nascer numa família mais ainda.” (ECI)

5- Sem razão explícita

“Se isso fosse respondível consertaríamos as relações pessoais.” (DAN)

“Porque sim!” (ECI)

“Pessoal” (DAN)

6- Há poucas influências significativas.

“Não temos contato significativo c/ professores (criar laços) e são poucos os verdadeiros amigos da faculdade” (LET)

“[tenho poucos relacionamentos significativos] Característica pessoal.” (MAP)

13 - VOCÊ MUDOU EM RELAÇÃO A:

A - autoconfiança

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	109	89.34%
Não	10	8.20%
Outro	1 (oscila)	0.82%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Morar fora	6
Contato com outros	5
Depende de si mesmo	3
Vivências na universidade, curso	2
Crise pessoal	1

2. Direção das mudanças

Melhorou	37
Piorou	9
Oscila	4

3. Intensidade das mudanças

Bastante	10
Pouco	4
Mais ou menos	1

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Capacidade	13
Melhor autoconhecimento	8
Reconhecimento	4
Melhor profissional	2
Mais maduro	2

5. Sem consciência 1

Os que responderam negativamente acrescentaram

Continua do mesmo modo 2

“Passei a não achar que estou certa em tudo, fiquei um pouco mais insegura” (ENF)

“Executar tarefas e projetos, assumindo todos os riscos, prejuízos advindos destes sem medo ou receio de não cumpri-los” (MAP)

“Muito. Só fez aumentar a minha autoconfiança, principalmente depois do reconhecimento de professores e colegas pelo meu trabalho.” (CBI)

“Me deixou um pouco abalada” (LET)

“Me sinto capaz de ir em frente sempre, com menor insegurança.” (QUI)

“No colégio sempre fui o primeiro da turma, ao chegar aqui, tive a autoconfiança abalada ao ver que havia outras pessoas tão inteligentes ou melhores que eu.” (ECI)

B - Responsabilidade

<i>Resposta</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Percentual</i>
Sim	100	81.96%
Não	20	16.40%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Independência	17
Morar só	14
Curso	8
Trabalho	1
Satisfação	1
Tornar-se profissional	1

2. Direção das mudanças

Aumentou	31
Diminuiu	2

3. Intensidade das mudanças

Muito	13
Pouco	6

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Atitudes	5
Organização	5
Estudo	4
Capacidade	3
Controle financeiro	2
Melhor qualidade de vida	1
Reconhecimento	1

Os que responderam negativamente acrescentaram

Sempre foi 6

Continua no mesmo nível 1

“Já passei por muitos problemas que tive que resolver sozinha, quer dizer, sabia que dependia de mim por mais conselhos que me dessem. E conseguir resolver, bem ou mal, me fez sentir mais independente” (ENF)

“Não nos é cobrada qualquer atividade. Fazemos listas, projetos, estudamos e nos esforçamos porque é de nosso próprio interesse. Desenvolvi um senso de responsabilidade maior justamente por não haver essa cobrança externa, essa ‘imposição’; é uma ‘auto-resolução’ que tomei, uma vez que é para o meu próprio futuro.” (MAP)

“A responsabilidade aumentou em todos os sentidos da vida, você sente-se mais responsável, quanto mais independentes.” (CBI)

“Estou + irresponsável porque a responsab. aumentou e eu não acompanhei.” (MAP)

“Muito, pois fui forçado a adquiri-la por morar só e tomar minhas próprias decisões.” (ECI)

C - Independência

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	106	86.89%
Não	14	11.47%
S/R	2	1.64%
Total	122	100,00%

1. Razão das mudanças

Morar só 13

Liberdade 10

Aumento da responsabilidade 7

Curso 4

Trabalho/ Bolsa 3

Idade (amadurecimento natural) 1

2. Direção das mudanças

Aumentou 19

Diminuiu 1

3. Intensidade das mudanças

Muito 9

Pouco 3

Mais ou menos 2

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Ao ter de cuidar de si mesmo 18

Autonomia 11

Independência financeira 3

Atitudes 1

5. Outro	
Falta independência financeira	8
Ser independente gera segurança	1

Os que responderam negativamente acrescentaram como razões:

Depender dos pais	2
Já havia mudado antes	2
Por ser de campinas nada mudou	1
Ainda não é estável	1

“Em todas, menos a financeira” (MAP)

“Achava que era muito independente. Hoje, vejo que preciso muito do apoio da família” (MAP)

“Na medida em que eu passei a ter que fazer as coisas, que antes eu não tinha, pois tinha quem fizesse para mim como ir ao banco, abrir conta em banco (antes não tinha idade), comprar livros com o dinheiro ganho em monitorias.” (ENF)

“Financeira principalmente, pois dentro da universidade há possibilidade de se adquirir bolsa e com isto ganhar um pouco” (ENF)

“Com autoconfiança firmada e responsabilidade é impossível, a meu ver, não se tornar mais independente.” (QUI)

“Não financeiramente, mas sei me administrar.” (ECI)

D - Auto conceito

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	88	72.13%
Não	27	22.13%
Outro	3	2.46%
S/R	4	3.28%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Ambiente diverso	3
Crise pessoal	1
Não pode viver sem os outros	1
Dificuldades passadas	1
Por morar fora	1
Acompanhou autoconfiança	1
Trabalho	1

2. Direção das mudanças

Aumentou	14
Diminuiu	4

3. Intensidade das mudanças

Muito	8
Pouco	3
Mais ou menos	1

4. Onde o aluno percebe as mudanças
- | | |
|---------------------------|----|
| Mudanças na personalidade | 29 |
| Autoconhecimento | 20 |
| Relacionamentos | 4 |
| Maior cultura | 1 |
5. Oscila
- | | |
|--|---|
| | 1 |
|--|---|

Os que responderam negativamente acrescentaram:

- | | |
|--------------------------------|---|
| Que já era assim antes | 4 |
| Ainda não consegue se analisar | 1 |

“Agora me considero mais capaz de grandes realizações (mesmo que sejam apenas para mim)” (CBI)

“Comecei a enxergar melhor meus defeitos e a me auto-criticar” (ENF)

“Acredito muito mais no que eu faço, no que eu vejo, nas minhas idéias.” (ENF)

“Sou mais autoconfiante, porém algumas vezes me sinto um lixo, um nada.” (CBI)

“Aumentei minha autoconfiança, não tanto quanto queria, pois se isto não acontecesse não conseguiria me impor em certas ocasiões que são necessárias.” (MAP)

“Me sinto um pouco mais útil para os outros.” (ECI)

“Sou mais feliz agora” (ENF)

“Estou achando que sou incapaz de tocar em frente a vida univ.” (MAP)

E - Sociabilidade

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	97	79.51%
Não	23	18.85%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças
- | | |
|----------------------------|----|
| Relacionamentos diversos | 15 |
| Necessidade | 5 |
| Trabalhos em grupo | 1 |
| Não se deve à universidade | 1 |
| Morar fora | 1 |
| Novos conhecimentos | 1 |
| Rompimento do namoro | 1 |
| Boa convivência c/ amigos | 1 |
2. Direção das mudanças
- | | |
|----------|----|
| Aumentou | 30 |
| Diminuiu | 4 |
3. Intensidade das mudanças
- | | |
|---------------|---|
| Muito | 6 |
| Pouco | 4 |
| Mais ou menos | 1 |
4. Onde o aluno percebe as mudanças

Mais desembaraçado	17
Mais participativo	4
Mais cauteloso	3
Menos egoísta	1
Mais aberto a novas amizades	1

Os que responderam negativamente acrescentaram:

Já era assim antes	9
Não tem tempo livre	1

“Isso eu já tinha antes de entrar na universidade, mas melhorou, pois houve um relacionamento maior com pessoas bem diferentes.” (MAP)

“Na medida em que eu me sinto preparada para lidar com qualquer pessoa, seja ela quem for; não há mais aquele medo, timidez.” (ENF)

“Devido à necessidade eu me tornei mais extrovertida” (ENF)

“Era muito mais sociável antes da universidade.” (QUI)

“Tornei-me mais participativo.” (ECI)

“Tornei-me menos sociável. Meu grupo social tornou-se altamente restrito e ocupado!” (DAN)

F - Visão de mundo

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	99	81.15%
Não	21	17.21%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Universidade/ curso	12
Contato com pessoas diferentes	9
Morar fora	2
Participação política	1
Fim do namoro	1

2. Direção das mudanças

Aumentou	12
Diminuiu	4

3. Intensidade das mudanças

Muito	7
Pouco	4
Mais ou menos	1

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Mais crítico	14
Mais compreensivo, tolerante	14
Mais próximo da realidade	4
Mais solidário	3

Percebe como é difícil viver	3
Mais conservador	1
Ainda falta integração entre cursos	1

Os que responderam negativamente acrescentaram

Já tinha esta visão	4
O curso não possibilita, até estreita	2
Tem mais informações	2

“Sou menos sensível a questões sociais. Sou mais atento a questões sócio-políticas. Compreendo melhor que as pessoas são diferentes e se deve respeitar isso” (MAP)

“Estou mais desligado com o que acontece lá fora.” (MAP)

“Eu não sabia o que acontecia no mundo, não entendia como funcionava” (ENF)

“Já tinha noções e participava de ações sociais, apesar disso, na faculdade, diminuiu” (ENF)

“Por osmose, a conversa universitária traz assuntos que deixam a par do que acontece lá fora, bem como uma visão crítica disso.” (ECI)

“Aumentei bastante esta sensibilidade, me tornei mais crítico a várias questões.” (ECI)

“Na medida que convivo, integralmente, com pessoas diferentes.” (ECI)

G - Sensibilidade p/ artes

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	62	50.82%
Não	58	47.54%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Maior acesso, conhecimento, oportunidades	7
Aulas e palestras, curso	5
Contato com outras culturas	3
Busca pessoal	3
Atividades extra-curriculares(coral, outros cursos)	2
Universidade	1

2. Direção das mudanças

Aumentou	7
Diminuiu	1

3. Intensidade das mudanças

Muito	8
Pouco	7
Mais ou menos	1

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Aprecia coisas novas	11
----------------------	----

Melhor compreensão	4
Melhor repertório	4

Os que responderam negativamente acrescentaram:

A universidade não contribuiu	9
Já havia desenvolvido antes	9
Não é sua área de interesse	3

“Comecei a participar de um grupo de coral, além de conhecer pessoas que me despertaram o interesse por músicas clássicas e cinema.” (ENF)

“Falta de tempo para essa sensibilidade e apreciação” (ENF)

“Frequente mais os lugares que exibem artes” (CBI)

“A sensibilidade em si não mudou o que adquiri foi um número maior de informações e conhecimentos que permitem uma visão mais abrangente tanto da política quanto das artes.” [resposta conjunta a questão sobre artes e visão de mundo.] (LET)

H - Valores

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	70	57.38%
Não	47	38.52%
S/R	5	4.10%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Estar só	8
Assimila deturpados para não se excluir	1

2. Direção das mudanças

Aumentou, arraigou	35
Diminuiu, desmistificou	6

3. Intensidade das mudanças

Muito	4
Mais ou menos	2

4. Onde o aluno percebe as mudanças

Valores religiosos	5
Respeito, tolerância	4
Questionamentos	4
Valores morais	3
Valores em geral	2
Valores familiares	2
Personalidade	2

Valores que mais se arraigaram:

família	16
religião	7
moral	6

em geral 5
 coisa pública 1

Valores que mais se desmistificaram:

religião 2
 em geral 2
 família 1
 políticos 1

Os que responderam negativamente acrescentaram:

Continuam os mesmos 8
 Conseguir mantê-los em ordem, universidade tende a deturpar 2
 Universidade não influencia 2

"Grande pois apercebemos de quão vulneráveis nós somos, e por isso, necessitamos nos apoiar em algo" (MAP)

"Conseguí manter tais valores (em ordem!)" (ENF)

"Vendo modos de pensar tão diferentes, me tornei muito mais tolerante." (CBI)

"As relações familiares tem agora muito mais valor para mim." (CBI)

"Eu perdi um pouco valores religiosos, por falta de tempo." (FIS)

"As dificuldades me fazem crescer e isso me fez valorizar muito mais a família e a religião." (MAP)

"Ultrapassados" (QUI)

"Sempre tive valores morais e religiosos bem firmados. A meu ver, a universidade não é o melhor lugar p/ se obter valores desse tipo." (QUI)

"Puseram todos esses à prova. Acho que passei. Sinto-me bem agora com todos eles." (DAN)

"Só os morais mudaram. nós entramos aqui com um certo pré-conceito, mas muda." (DAN)

"Valorizo muita coisa que para mim já eram importantes. A família, Deus e a moral vieram a ser meu "porto seguro", o que antes não acontecia." (LET)

I - Atenção consigo mesmo

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	80	65.57%
Não	40	32.79%
S/R	2	1.64%
Total	122	100.00%

1. Razão das mudanças

Falta de tempo 21
 Stress fez olhar mais para si 3
 Está só, não tem quem cuide de você 3
 Contato com outras pessoas 2
 Tem mais tempo livre 2
 Não por causa da universidade 1
 Falta de dinheiro 1
 Por causa da universidade 1

- 2. Direção das mudanças
 - Aumentou 40
 - Diminuiu 35
- 3. Intensidade das mudanças
 - Muito 3
 - Pouco 3
 - Mais ou menos 4
- 4. Aspectos mais afetados pelas mudanças
 - Esporte 15
 - Alimentação 11
 - Atividades culturais 9
 - Saúde 7
 - Vestuário 6
 - Lazer 5
- 5. Sem consciência das mudanças 1

Os que responderam negativamente acrescentaram

- Manteve como estava 3
- Falta de tempo 1
- Não por causa da universidade 1

“Passei a me alimentar de forma diferente, e participar de atividades culturais (orquestra sinfônica, encontro de corais, cinema)” (ENF)

“Me preocupo mais, apesar de o tempo para tal dedicação ser menor” (MAP)

“Não tenho muito tempo para cuidar de mim e além disso, a maioria das meninas da faculd. não me parece vaidosa.” (ENF)

“Tem diminuído a atenção a mim mesmo por falta de tempo.” (MAP)

“Não gasto um décimo de atenção comigo quanto gastava anteriormente.” (ECI)

14 - NO PROCESSO DE MUDANÇAS TEVE INFLUÊNCIA DE:

A - Família

Respostas	número de alunos	percentual
sim	55	45,08%
não	64	52,46%
s/r	3	2,46%
Total	122	100,00%

- 1. Ajuda 38
- 2. Mudança na relação 5
- 3. Exemplo 3
- 4. Influência de companheiro, e não dos pais 2
- 5. Pouco significativas 1

Os que responderam negativamente acrescentaram:

Fica mais tempo na universidade que em casa 1

Faz o que quer, independentemente dos pais 1

“Por modificar de certa maneira a relação comigo e meus pais. Eles passaram a me ver como uma pessoa adulta” (ENF)

“Fico mais aqui do que em casa” (ENF)

“Me apoiando no meu crescimento pessoal” (ENF)

B - Amigos

Respostas	número de alunos	percentual
sim	93	76.23%
não	24	19.67%
não sabe	2	1.64%
s/r	3	2.46%
Total	122	100.00%

1 - Fornecem as bases ou os parâmetros para mudança pessoal 50

2 - Incentivo, ajuda 20

3 - Convivência, compartilham os mesmos problemas 13

4 - Alguns estragam por não serem bons 2

5 - Não sabe, não explicitou 3

Os que responderam negativamente acrescentaram:

Não se importa com a opinião das outras pessoas 1

“Experiência de vida novas” (MAP)

“Acabei me identificando com um grupo e hoje vejo que somos muito parecidas, pensamos as mesmas coisas. Não sei se nos unimos por afinidade ou se fomos construindo o nosso jeito considerando a companhia umas das outras.” (ENF)

“Convivência, novos parâmetros.” (CBI)

C - Professores

Respostas	número de alunos	percentual
sim	71	58.20%
não	46	37.70%
s/r	5	4.10%
Total	122	100.00%

1 - Professores fornecem modelo de conduta pessoal e profissional 45

2 - Professores fornecem ajuda, apoio e incentivo 15

Os que responderam negativamente acrescentam:

Alguns professores se restringem à matéria 1

Pouco contato extra-classe 1

- "Por idéias novas que trouxeram para mim"* (ENF)
"Vendo que uma vida vitoriosa só será conseguida com trabalho duro, muito duro." (MAP)
"Favoreceram grande parte das mudanças (fossem eles 'bons' ou 'maus' professores." (ENF)
"Eles são o exemplo de profissionais que eu quero e não quero ser." (CBI)
"A maior parte dos professores se restringe ao assunto da matéria." (ECI)

D - Ambiente Universitário

<i>Respostas</i>	<i>número de alunos</i>	<i>percentual</i>
sim	89	72.95%
não	27	22.13%
s/r	6	4.92%
Total	122	100.00%

- | | |
|--|----|
| 1 - Pelas características particulares da vida universitária | 36 |
| 2 - Pelos relacionamentos sociais | 17 |
| 3 - Sem explicitar razões | 14 |
| 4 - O indivíduo é moldado pelo ambiente | 2 |

Entre as características particulares da vida universitária, os alunos mencionam pontos por eles considerados positivos:

- | | |
|---|---|
| Descontração, liberdade, motivação, democracia | 7 |
| Responsabilidade, independência, exigência | 4 |
| Diversidade | 2 |
| Atividades culturais, festas, oportunidades, cursos | 5 |

ou negativos:

- | | |
|----------------------------|---|
| Cobrança demasiada, tensão | 6 |
| Hostilidade e concorrência | 3 |
| Individualismo | 3 |
| Desilusão | 2 |
| A universidade dá e tira | 2 |

* ver respostas para o item 16 adiante

E - Outros

Os alunos acrescentaram, como fatores responsáveis pela mudança:

1. Vontade própria 5
2. Apoio, influência do companheiro 3
3. Leituras 2
4. Morar fora 2
5. Acontecimentos da atualidade, globalização 1
6. Comida do bandeirão fez valorizar a casa 1
7. Vivência no Hospital 1
8. Experiências pessoais 1
9. Influência da idade, amadurecimento natural 1

15 - SE O ALUNO SENTE QUE AMADURECEU APÓS A ENTRADA NA UNIVERSIDADE

<i>Resposta</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Percentual</i>
Sim	116	95.08%
Não	3	2.46%
S/R	3	2.46%
Total	122	100.00%

1 - Intensidade

- Muito 16
- Pouco 5

2- Sem justificar 8

3 - Onde percebe o amadurecimento

- Modo de pensar, visão ampla de mundo 6
- Atuação profissional 3
- Atitudes 3
- Aprendeu a conviver c/ pessoas diferentes 1
- Maior valorização das pessoas e das coisas 1

4 - Razões do amadurecimento

- Toda experiência amadurece, mesmo que negativa 4
- Vivência na universidade 4
- Amadurecimento natural 3
- Dificuldades enfrentadas na universidade 2
- Morar fora 2

5 - Outros

- Não amadureceu tanto quanto esperava 2
- Ficou mais amargurada 2

* ver respostas no item seguinte

15.1 - ONDE O ALUNO PERCEBE ESTE AMADURECIMENTO

1 - Modo de agir e características pessoais		40,00%
2 - Relacionamentos, nível das conversas		22.14%
3 - Compreensão do mundo e do "outro"		9.29%
4 - Autoconhecimento - ao se comparar aos outros		9.29%
5 - Crescimento profissional		5.71%
6 - De modo geral		5.00%
7 - Conhecimento, desenvolvimento intelectual		3.57%
8 - Causas		4.29%
universidade	(2)	
morar só	(2)	
idade	(1)	
trabalho	(1)	
10 - Não sabe		0.71%

"Modo de agir e pensar."

(ECI)

"No nível de conversas, na responsabilidade, em questões que envolvem esforço próprio."

(ECI)

"No modo de ver as pessoas da mesma idade com a qual entrei na faculdade."

(ECI)

"Principalmente com relação a meus objetivos de vida."

(LET)

"Nas relações com outros."

(LET)

"Principalmente no que diz respeito à manutenção financeira."

(LET)

"Na mudança em relação à visão de mundo e no contato com outras pessoas, que flui mais facilmente."

(ENF)

"Na maneira de encarar problemas, tomar responsabilidade, criticar e solucionar (ou opinar sobre situações, etc.)."

(ENF)

16 - SE O AMADURECIMENTO TEM A VER COM O FATO DE O ALUNO ESTAR NA UNIVERSIDADE

Resposta	Número de Alunos	Percentual
Sim	85	69.67%
Não	14	11.47%
Não sabe	9	7.38%
Em parte	6	4.92%
S/R	8	6.56%
Total	122	100.00%

Não

É natural	5
Causa dependência financeira	5
Por morar fora	2
Sem justificativa	2

Parcialmente

parte pela universidade e parte não	3
se o curso não fosse tão exigente seria maior	1

Sim*Razões*

1 - Características da vida universitária	29
2 - O homem é fruto do meio	18
3 - Relacionamentos sociais	16
4 - A universidade propiciou morar fora	10

Mencionam os aspectos afetados pelas mudanças 25

Não acrescentaram justificativas 11

“Sim. A universidade nos fornece uma visão do mundo mais realística, baseada em fatos, pesquisa; e não em ilusão, imaginação ou sonho” (MAP)

“Sim, a universidade acelera esse amadurecimento porque você está decidindo o tempo todo, sozinho, então acaba aprendendo a se virar.” (ENF)

“Sim, acredito que a pluralidade e a diferença, inclusive populacional interferiram, no sentido de nivelamento de conceitos e de situações iguais para todos.” (ENF)

“Acho que sim, porque aqui estamos voltados para uma realidade diferente daquela do mercado de trabalho, temos oportunidades de discutir, acertar e errar, sem ser ‘castigado’ por isso. Acho que a universidade contribuiu para meu amadurecimento.” (ENF)

“Com certeza. Se eu não estivesse na universidade nunca teria saído da casa dos meus pais, não teria aprendido a ‘me virar’. Não teria entrado em contato com tantas formas diferentes de pensar e encarar a vida, e não teria de me adaptar a elas. E não teria aprendido tantas coisas a respeito do funcionamento da sociedade e do país.” (CBI)

“Acho que sim pois o contato com diversos tipos de pessoas traz para mim muito mais do que o ambiente só de trabalho onde as pessoas são mais parecidas.” (CBI)

“Sim. Porque não teria uma diversidade tão grande de informação e pessoas diferentes. Porque talvez não morasse fora” (MAP)

“Sim, se não fosse a universidade eu não teria saído de casa, a saída de casa foi o primeiro passo para o amadurecimento. Entrei em contato com visões de mundo diferentes da minha isso também ajudou-se a amadurecer.” (ENF)

“Sim, a ampliação de conhecimentos remete a novas visões e discussões que não teria se não estivesse neste ambiente onde as relações humanas são amplas.” (DAN)

“Com certeza. O homem é fruto do meio.” (MAP)

“É o meio onde vivo, ele me molda.” (MAP)

“Não, pois com a idade você tem que ficar mais responsável” (MAP)

“Não necessariamente de estar na universidade, mas por estar morando sozinho em outra cidade.” (DAN)

“Não sei, acho que se deve ao fato de morar sozinho.” (ECI)

“Vendo que a concorrência leva uns a passarem por cima dos outros, criando um clima de ‘salve-se quem puder’, oportunidades limitadas” (ENF)

“É um ambiente caótico.” (MAP)

17 - COMENTÁRIOS

sobre o assunto	16
sobre a pesquisa	
bons	12
ruins	8

“Gostaria de saber o resultado desta pesquisa. Quando ficar pronta encaminhe para os professores. Boa Sorte!” (ENF)

“A universidade nos oferece de tudo. Isso inclui desde locais para a prática de esportes, shows, festas, até hospitais, farmácia. Se o nosso curso fosse dado de forma mais calma, seria possível que tudo isso fosse melhor aproveitado.” (ECI)

“As perguntas são muito abertas, não sei até que ponto isso pode ajudar o seu trabalho. Quando você faz a pergunta “em que medida”, não compreendi realmente o que desejava, respondi da maneira que achei correta, mas não sei se atenderei as suas expectativas. Contudo, peço-lhe desculpas por alguma coisa e desejo-lhe boa sorte na realização deste trabalho.” (CBI)

“Parabéns por seu trabalho, está muito bom.” (ECI)

“Questionário em forma de teste (mais rápido)” (CBI)

“Gostaria de não ter perdido a minha alegria, meu brilho, minha simpatia, minha vontade das coisas, de ficar legal e bem vestida (sic). Às vezes sinto que fui atropelada pela universidade. Enfim, coisas boas tb. aconteceram como meu amadurecimento e minha profissão pq. eu adoro o trabalho que realizo fazendo pesquisa.” (QUI)

“Gostei do trabalho que você está desenvolvendo e também das perguntas que foram bem objetivas.” (QUI)

“A vida universitária nos dá muitas experiências novas que nos faz entrar em questionamento e isso nos amadurece bastante. nos faz sentir “gente grande”, encarar o mundo.” (QUI)

ANEXO IV
Análise estatística em tabelas de contingência

ANÁLISE ESTATÍSTICA EM TABELAS DE CONTINGÊNCIA

1) Hipótese: os alunos mudam em cada item independentemente do fato de estarem ou não residindo com os pais.

Item	Hipótese	Teste χ^2	
		$q(gf=1)$	valor-p
Responsabilidade	rejeita	6.1753	1.29%
Independência	rejeita	11.2079	0.08%
Autoconfiança	não rejeita	0.0222	88.10%
Auto-conceito	não rejeita	0.9838	32.13%
Sociabilidade	não rejeita	0.0242	87.64%
Visão de Mundo	não rejeita	0.0810	77.60%
Apreciação de Artes	não rejeita	0.0485	82.57%
Valores	não rejeita	0.0552	81.40%
Atenção consigo mesmo	não rejeita	0.0225	88.07%

O valor-p do teste χ^2 é a evidência estatística (de 0 a 100%) de que a hipótese em questão seja verdadeira. Portanto, os valores-p de 1,29% e 0,08% são evidências estatísticas contra a hipótese de que nos itens *responsabilidade e independência*, respectivamente, os alunos que moram com ou sem os pais mudem igualmente. Como os valores-p são muito baixos, a hipótese foi rejeitada.

2 - Hipótese: os alunos mudam em cada item independentemente da área na qual estejam realizando o curso

<i>Item</i>	<i>Hipótese</i>	<i>Teste χ^2</i>	
		<i>q(gl=1)</i>	<i>valor-p</i>
<i>Apreciação de Artes</i>	<i>rejeita</i>	14.8787	0.058%
Responsabilidade	não rejeita	3.2897	19.30%
Independência	não rejeita	2.1882	33.48%
Autoconfiança	não rejeita	0.0972	95.26%
Auto-conceito	não rejeita	0.6038	73.94%
Sociabilidade	não rejeita	2.3043	31.60%
Visão de Mundo	não rejeita	3.4690	17.65
Valores	não rejeita	2.2447	32.55
Atenção consigo mesmo	não rejeita	0.3344	84.60

O valor-p do teste χ^2 é a evidência estatística (de 0 a 100%) de que a hipótese em questão seja verdadeira. Portanto, os valor-p de 0.058% é a evidências estatística contra a hipótese de que no item *apreciação de artes*, os alunos que moram com ou sem os pais mudem igualmente. Como o valor-p é muito baixo, a hipótese foi rejeitada.