

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES NÃO
OBRIGATÓRIAS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Autora: Camila Alves Fior

Orientadora: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Ensino, avaliação e formação de professores.

Data: ____/____/____

Comissão Julgadora:

**Campinas
2003**

© by Camila Alves Fior, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Fior, Camila Alves.

F511c Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do
universitário / Camila Alves Fior. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Universidades e faculdades. 2. Estudantes universitários –
Formação. 3. Ensino superior. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da
Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

III. Título.

03-0112-BFE

*Aos meus pais, **Márcia** e **André** por me ensinarem a estabelecer objetivos, a trabalhar para atingí-los, oferecer condições para isto e também pelas diversas vezes que fizeram dos meus objetivos os seus também.*

*Ao **Marcelo**, meu companheiro de vida, pelo seu amor demonstrado em incentivo, respeito e compreensão pelo caminho que escolhi trilhar.*

“Antes do compromisso, há a hesitação, há a oportunidade de recuar, há a ineficácia permanente. Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar, cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos. No momento em que nos comprometemos de fato, a providência também age. Ocorre toda a espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam. Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo o tipo de encontros, de incidentes e de apoio ... que ninguém poderia sonhar surgir em seu caminho. Começa tudo o que possas fazer, o que sonhas poder fazer. A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia”. (Goethe)

Ao final deste percurso, tenho a convicção de ter vivenciado a concretização de um sonho. Na certeza de que o mesmo só se realizou pela presença de outros, agradeço a **Deus**, pela vida e pela força durante alguns momentos difíceis. A todas as pessoas queridas que estiveram presentes e forneceram *“toda a espécie de coisas”* para me ajudar, retribuo com minha gratidão. Em especial, à **Beth**, orientadora deste estudo e pessoa que nunca imaginei encontrar, meu afeto e muito obrigada pela convivência e pelo aprendizado que certamente transcende aspectos acadêmicos.

RESUMO

A formação universitária é entendida como um processo amplo que visa o desenvolvimento global do estudante. É composta por diversas atividades incluindo as não obrigatórias que se caracterizam por ocorrerem no âmbito de responsabilidade da instituição, mesmo quando fora do seu espaço físico e, isoladamente, não constituírem exigências para a integralização de um curso. O objetivo deste estudo foi investigar as relações estabelecidas pelos estudantes entre o envolvimento em atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais percebidas. Dezesseis universitários, voluntários, de ambos os sexos e faixa etária tradicional, matriculados há no mínimo cinco semestres em cursos de graduação de uma universidade pública do interior paulista foram entrevistados a partir de um roteiro composto por dados de identificação e informações relativas à experiência universitária. Os resultados, categorizados através de referenciais pré-existent, confirmam dados da literatura segundo os quais as experiências educacionais ultrapassam os limites da sala de aula e das exigências curriculares obrigatórias. Os estudantes vivenciam atividades não obrigatórias de naturezas distintas, entre elas, Contato com os Pares e Docentes, Trabalho, Atividades de liderança, Acadêmicas, Viagens, Influências institucionais, entre outras. Essas atividades, nas suas variações quanto à natureza, contribuíram de forma diferenciada para as mudanças no universitário, caracterizando-se algumas pela extensão de atuação e outras, com a exclusividade para alguns dos tipos de mudanças, categorizadas em cinco domínios: conhecimentos e habilidades acadêmicas, complexidade cognitiva, competência prática, competência interpessoal e humanitarismo. A análise das condições para a vivência destas experiências aponta a importância da intencionalidade da ação da universidade na concretização das propostas de formação que integrem o conjunto de atividades não obrigatórias.

ABSTRACT

Academic background is meant as a wide process which aims at the global development of the student. It consists of several activities including the non compulsory ones which are characterized for occurring in a range of institucional responsably even they are out of their physical space and aren't required for the comprehensiveness of a course. The goal of this study was to investigate the relations set up by the students when they are involved in non compulsory activities and the personal changes noticed. Sixteen voluntary university students were interviewed. They were man and woman from the traditional age group. They had been enrolled for at least five semesters in a graduation course of a public university from the countryside of São Paulo. The interviewer script consisted of personal details and information about their university life. The results, which were categorized from references on the literature, confirm literary datas according to which the educational experiences exceed the limits of the classroom and the compulsory demands for the academic course. The students have experienced many activities with different characteristics, among them: contact with peers, contact with faculty, leadership responsibilities activities, academic activities, work, institucional influences, trips, other. These non compulsory activities, in their different variations, contribuity for the variety of personal alterations created which can be identified by the extension of performance or by the exclusiveness for changes categorized for: knowledge and academic skills, cognitive complexity, practical competence, interpersonal competence and humanitarianism. The analysis of the conditions to live these experiences show the importance of intentionality of the university action on the realization of proposals of graduation that integrates the group of non compulsory activites.

SUMÁRIO

	Página
Apresentação	01
Introdução	07
1. O ensino superior	08
2. A formação universitária	12
3. Atividades que compõem a formação do estudante	17
4. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário	23
4.1 Teorias desenvolvimentistas	24
4.2 Modelo de impacto	26
5. O papel das atividades não obrigatórias nas mudanças no Universitário	31
6. Objetivos	40
Método	41
Resultados e Discussão	53
1. As atividades presentes na formação universitária	54
1.1 Atividades obrigatórias	55
1.2 Atividades não obrigatórias	60
1.3 A percepção do estudante sobre a importância das ativi- dades obrigatórias e das não obrigatórias	66
2. A natureza das atividades não obrigatórias	73
3. Mudanças pessoais no universitário	86
4. Relações entre a participação nas atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais percebidas	99
5. Condições propiciadoras à realização das atividades não obrigatórias	105
Considerações finais	111
Referências Bibliográficas	115
Anexo	123

Índice de tabelas

1. Número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras entre os anos de 1960 e 1998.	09
2. Número de participantes por área e curso freqüentado.	44
3. Distribuição dos participantes por período de estudo e sexo e percentagem em relação do total de participantes.	45
4. Mudanças percebidas pelos estudantes como decorrência da participação nas diferentes atividades não obrigatórias	100

APRESENTAÇÃO

“É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia” (Clarice Lispector)

A fala de Clarice Lispector remete às características de um pesquisador: a constante busca. Muitas vezes, é diante do buscar, e não do achar, que se consegue perceber o nascimento de algo novo, do que não se conhecia.

A busca pela compreensão de alguns fenômenos presentes no contexto universitário, especificamente pela evasão, levaram-me a conhecer o grupo de pesquisa PES (Psicologia e Educação Superior). Este é um grupo pertencente à Faculdade de Educação da Unicamp, que centraliza seus estudos em questões relacionadas ao ensino superior, principalmente, na investigação dos processos de natureza psicológica, envolvendo estudantes e professores, que se manifestam neste nível educacional.

O entendimento do percurso de construção de trabalhos deste grupo de pesquisa muito contribuiu para a compreensão de aspectos referentes ao ensino superior e conseqüente definição dos objetivos deste estudo. Diante disto, apresentarei brevemente os caminhos de trabalhos de uma parte do grupo, para que as origens deste estudo possam ser compreendidas.

Os trabalhos do PES iniciaram-se em 1995, com enfoque nos estudos da evasão. Já havia, neste período, dados sobre o dimensionamento deste fenômeno nas universidades públicas. Os estudos de Faggiani (1995) sobre o comportamento acadêmico nos cursos de graduação da Unicamp e também, em nível nacional, a criação da Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão na Universidade Pública Brasileira (SESu/MEC, 1996), eram algumas das principais fontes de estudo deste fenômeno. Com isso, as propostas de investigação de uma parte do PES centralizaram-se sobre os determinantes da evasão.

O objetivo inicial era investigar a percepção do calouro sobre os motivos ou condições determinantes de sua não permanência no curso de graduação. Observa-se, pelos resultados, que 66,4% dos estudantes apontam aspectos relacionados ao “baixo compromisso com o curso” no qual estavam matriculados como condições associadas à evasão. Deve-se entender que nesta categoria, “baixo compromisso com o curso”,

encontram-se incluídas referências ao ingresso em cursos que não eram o de primeira opção, insegurança quanto à adequação deste às características pessoais (aptidões, interesses, habilidades) e quanto às perspectivas profissionais asseguradas pelo curso. Em resumo, além do baixo compromisso, a percepção da alta probabilidade de ingresso em outro curso ou instituição também foram apontados como fatores relacionados à evasão (Mercuri, Moran e Azzi, 1995).

Um novo estudo, visando compreender os motivos pelos quais o estudante deixava a graduação ao longo de sua formação, indicou a presença de aspectos associados à integração acadêmica, englobando a atuação de professores, currículo, interação com colegas e professores, satisfação com seu desempenho acadêmico e compromisso com o curso como motivos relevantes para a evasão, sendo esta última categoria superior às demais (Mercuri, 1999).

Mereceu também atenção nos estudos do PES a análise dos efeitos da passagem pela universidade, com o propósito de conhecer a percepção do aluno evadido sobre as conseqüências da sua vivência, ainda que incompleta, por um curso de graduação. A partir dos resultados, observa-se que a maioria dos estudantes relata conseqüências de natureza positiva sobre seu transcurso pela universidade. Entre as principais, destacam-se mudanças de valores, crenças, expectativas e fortalecimento da autoconfiança, da percepção das capacidades, possibilidades e limitações pessoais (Mercuri e Azzi, 1997).

Portanto, a cada leitura dos trabalhos do PES, passei a compreender de uma outra maneira o fenômeno da evasão, não apenas como um fato negativo, mas como um fenômeno que apresenta algumas características positivas para o estudante. Começava a perceber novas maneiras de se olhar para o ensino superior e vislumbrar outras possibilidades de trabalho.

Fui buscar outro eixo de estudos desenvolvidos no grupo: a análise sobre os alunos que permanecem na universidade, em especial aqueles que apresentavam de início uma situação de risco para o abandono do curso. Os estudos foram divididos em dois momentos. Um primeiro envolveu os estudantes que não ingressaram na opção preferencial, mas que se encontravam em fase de finalização de seus cursos. A crença na possibilidade de transferência para o curso de primeira opção era o principal motivo de decisão de ingresso no curso de segunda ou terceira opção. Com relação aos fatores que determinaram a

permanência no curso, foram destacados aspectos externos a este, como a indisponibilidade para prestar novo vestibular e fatores relacionados ao envolvimento com o curso, conseguido através da percepção mais clara das possibilidades profissionais, melhor conhecimento do campo de atuação após formado, ou seja, das áreas em que pode atuar e o tipo de trabalho que poderia desenvolver (Silveira e Mercuri, 1999).

Um segundo estudo, envolvendo alunos que permaneceram até os meses finais do primeiro ano de curso, teve como objetivo identificar as dificuldades que interferiram na vida acadêmica dos estudantes ingressantes. Os resultados apontam que a maior parte dos obstáculos se relacionava à integração acadêmica (Mercuri, Ajub e Bariani, 1998).

Comparando-se as dificuldades apontadas pelos alunos que evadem no primeiro ano de graduação com aquelas encontradas pelos que permanecem, nota-se que estes últimos tendem a indicar problemas relacionados à integração acadêmica, enquanto que os evadidos apontam aspectos ligados ao compromisso com o curso. No entanto, a análise das formas de superação dos obstáculos enfrentadas indicou que os estudantes consideram a sua permanência no curso, independentemente da eliminação dos problemas, decorrente de aspectos relacionados ao compromisso com o mesmo.

Devido à relevância da variável compromisso com o curso para a permanência/evasão na universidade, novos estudos foram realizados, enfatizando-se este aspecto. Após a realização de alguns trabalhos, observa-se que o grau de comprometimento inicial com o curso deriva mais da segurança quanto à adequação da natureza das atividades do curso ou das experiências profissionais, aos interesses, aptidões e características pessoais e menos da segurança quanto à extensão do campo profissional.

Outra contribuição interessante deste trabalho foi a investigação sobre quais aspectos interferem no grau de compromisso com o curso. Apontaram-se fatores externos e internos à universidade nesta interferência. Entre os fatores externos, destacam-se: situação socioeconômica do país, contatos e informações de profissionais da área, família, trabalho e experiências anteriores em outras graduações. Quanto aos fatores internos à universidade destacam-se o prestígio e o reconhecimento da instituição pela sociedade, a atuação docente, o envolvimento com os colegas do curso e a realização de atividades específicas, tais como: trabalhos de laboratório, estágio, congressos, iniciação científica, monitoria e visão geral do curso (Bridi e Mercuri, 2000).

Na análise dos resultados de pesquisas obtidos pelo grupo, observou-se que a realização de algumas atividades específicas era apontada pelos estudantes como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do compromisso com o curso. Decidimos investir nesta temática, uma vez que estas atividades mostram-se importantes no desenvolvimento do comprometimento com o curso e este último é um elemento decisivo no processo de permanência/evasão do estudante. Assim, os estudos sobre evasão passaram a ser contemplados, neste trabalho, apenas de uma maneira indireta. E, de uma forma mais direta, o presente estudo enfocou uma análise sobre as contribuições destas atividades específicas na formação universitária.

Através de uma análise da literatura, pudemos constatar dificuldades na denominação destas atividades. Várias nomenclaturas são encontradas: atividades extraclasses, extracurriculares, fora da sala de aula, extramuros. Optamos por nomeá-las de atividades não obrigatórias¹, e as descrevemos como o conjunto de experiências vivenciadas pelos estudantes as quais, isoladamente, não são comuns aos alunos do mesmo curso e também não são imprescindíveis para a integralização da graduação do estudante, mas são experiências que se encontram sob responsabilidade da instituição.

Outra dificuldade encontrada foi a restrição de trabalhos, na literatura nacional, que buscassem compreender as atividades não obrigatórias como um todo. Diversos estudos analisam isoladamente cada atividade. Por exemplo, iniciação científica, monitoria, estágios, os quais, certamente, apresentam contribuições muito significativas. Todavia, para que se possa concretizar a compreensão do processo de formação universitária, o entendimento das experiências disponibilizadas pela instituição, e que compõem a graduação do estudante, se torna fundamental.

Mais precisamente, o presente estudo identificou e analisou as atividades não obrigatórias vivenciadas pelos estudantes, enfatizando as condições que os levaram a realizá-las, além de compreender as relações entre a participação nas atividades e as mudanças pessoais percebidas pelos universitários durante os anos de graduação.

A relevância deste estudo se configura a cada texto lido e também devido à escassez de trabalhos na literatura nacional sobre este tema. Em associação, tem-se a conjuntura da educação brasileira, as mudanças pelas quais o ensino superior passa, as novas Diretrizes da

¹ A opção por esta denominação será explicitada no decorrer deste trabalho.

LDB e a ampliação no acesso à universidade, que salientam a necessidade de se conhecer aspectos referentes à formação do estudante de graduação. Constata-se, ainda, a importância das universidades investigarem as influências das atividades desenvolvidas sob sua responsabilidade para as mudanças nos estudantes, podendo isso contribuir para uma melhor programação das atividades, visando à concretização dos seus propósitos educacionais.

Para tanto, apresenta-se, de início, um panorama do ensino superior no Brasil, enfocando aspectos relacionados à formação universitária e mais especificamente sobre o estudo das atividades não obrigatórias presentes na graduação. Também são analisadas algumas concepções teóricas sobre as mudanças no estudante universitário, com uma ênfase na forma como olhamos nosso objeto de pesquisa. Na sequência, estão descritas pesquisas que apontam as relações entre a participação nas atividades não obrigatórias e as mudanças percebidas, concluindo a introdução com uma descrição mais detalhada dos objetivos deste estudo.

Posteriormente, encontra-se a proposta metodológica que orientou a busca dos objetivos estabelecidos.

Os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos, bem como de um diálogo destas informações com referenciais presentes na literatura estão detalhados num tópico subsequente.

Finalizando, algumas reflexões que emergiram do processo de construção deste trabalho são compartilhadas, bem como sugestões para novos estudos que busquem a compreensão de aspectos relacionados ao ensino superior.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o ensino superior ainda são recentes e datam da segunda metade do século XX na América do Norte e Europa. E, no Brasil, somente a partir da década de 80. A formação de grupos de pesquisas bem como o início da organização de periódicos são fatores que contribuíram para o desenvolvimento desta área (Santos Filho, 1994).

Considerando que este campo de saber ainda é novo, os estudos e pesquisas sobre esta temática têm possibilitado a compreensão parcial dos problemas desta área tão abrangente. Santos Filho (1994) aponta que apenas algumas dimensões mais específicas foram privilegiadas, o que contribuiu para que os saberes fossem construídos de uma maneira compartimentalizada, dificultando o desenvolvimento desta área como um todo.

Através da análise dos dados apresentados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped – 1996) sobre o total de dissertações e teses defendidas nas instituições conveniadas a esta sociedade entre os anos de 1981 e 1995, verifica-se que, neste período, foram realizados mais de 6000 trabalhos. Deste total, 561 focalizam ensino superior e/ou universidade, e apenas 52 estudos, ou seja, menos de 1% abordavam a temática estudante universitário. Em sua maioria, os trabalhos sobre ensino superior tinham como temas: políticas públicas, administração e planejamento de ensino superior, metodologia de ensino e didática, além de estudos de casos relativos às especificidades das instituições nas quais foram elaborados.

Mesmo com a existência de alguns grupos de estudo interessados nesta temática, no Brasil as discussões sobre o ensino superior acabam se diluindo em contextos mais amplos de análises, deixando algumas lacunas, como o estudo do universitário (Pachane, 1998).

O presente estudo busca contribuir para os estudos do ensino superior, a partir do foco de análise no universitário, em especial sobre os aspectos relativos à sua formação.

Para tanto, inicialmente torna-se necessário uma compreensão sobre o ensino superior brasileiro nas últimas décadas, bem como dos objetivos e das políticas referentes à formação do universitário. Posteriormente, dedicar-se-á um espaço para a análise do estudante universitário inserido nas instituições de ensino superior, buscando-se compreender as mudanças pelas quais passa durante os anos de graduação. Em seguida,

analisar-se-ão as contribuições das atividades presentes nas propostas das universidades para as mudanças no estudante, com um enfoque no impacto das atividades não obrigatórias neste processo.

1. O ensino superior

As grandes transformações pelas quais a sociedade passa nesse início de século se refletem de forma intensa na vida humana. Vive-se um momento de mudança de paradigma, o que marca uma nova estrutura social, denominada pós-modernidade (Lourenço e Silva, 1999). Alonso (1999) afirma caracterizar-se, esta nova era por incertezas e pelo papel central do conhecimento e do significado que ele ganha na economia, passando a ser o recurso econômico básico.

Neste contexto, a partir da ênfase no conhecimento, ressurgem discussões acerca do papel da educação, em especial da educação escolarizada. Alguns comitês internacionais foram instituídos com tais propósitos. As discussões da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI² enfatizaram a importância da educação escolarizada, especificamente da educação básica. Esta passa a ser o foco das políticas e financiamentos internacionais, com a justificativa de que uma população composta de analfabetos ou semi-analfabetos não tem condições de servir ao modelo econômico vigente (Alonso, 1999). Contudo, advertências como a lançada por Álvaro Vieira Pinto incitam a necessidade de reflexões sobre as políticas atuais do ensino superior, em especial sobre o aumento no número de vagas:

(...) o aluno, ao iniciar a escola primária, e tão-somente por isso, já está habilitado a ingressar um dia na universidade. Só não pensa assim quem acredita que a escola primária se destina apenas a alfabetizar a massa dos trabalhadores, para os fazer trabalhar melhor para os seus atuais senhores, porém deixando-os nas condições de cultura rudimentar em que se encontram atualmente. A sociedade atual cultiva, como privilégio de classe, a “predestinação universitária”. A autêntica democratização do ensino consiste precisamente em extinguir a predestinação universitária. Para tanto, é necessário que o processo educacional, em todas as suas fases, seja franqueado às massas trabalhadoras na totalidade, e estas

² Realizado no ano de 1996 e presidida por Jacques Delors.

atravessem, portanto, sem obstáculos intransponíveis os pórticos das faculdades (Pinto, 1986, p.99).

Destaca-se que esta fala, que faz referências à necessidade de expansão do ensino superior nacional, foi publicada inicialmente em 1961, reeditada em 1986, e continua válida até agora, princípios do século XXI.

No Brasil, o acelerado processo de industrialização, associado a algumas conquistas das lutas de classes contribuíram para que na década de 60 se iniciasse a expansão do ensino superior. O acesso a este nível educacional era desejado por camadas sociais distintas com vistas à promoção social que a formação superior possibilitaria (Lourenço e Silva, 1999).³

A tabela, a seguir, apresenta uma síntese numérica desta expansão iniciada na década de 60.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior brasileiras entre os anos de 1960 e 1998.

Número de alunos matriculados			
ANO	Instituições Públicas	Instituições Particulares	Número total de alunos
1960	53.624	42.067	95.691
1965	88.986	66.795	155.781
1970	210.613	214.865	425.478
1975	410.225	662.323	1.072.548
1980	492.232	885.054	1.377.286
1985	556.680	810.929	1.367.609
1990	578.625	961.455	1.540.080
1994	690.450	970.584	1.661.034
1998	804.729	1.321.339	2.126.068
2001	939.225	2.091.529	3.030.754

Fonte: MEC/INEP(2000); MEC/INEP (2001)

³ Esta ascensão social possibilitada pela formação superior fazia parte da realidade da década de 60.

A partir destes dados, pode-se constatar que o número de alunos matriculados nas instituições particulares superou o das públicas entre 1965 e 1970. Neste período, a expansão da demanda pelo ensino superior e a escassez de vagas deixaram um grande número de alunos excluídos, o que tornou necessário o estabelecimento de novas metas para a expansão deste nível educacional.

Entre os anos de 80 e 85, observa-se uma queda no número de vagas das instituições superiores particulares, visto a retração na procura por estes estabelecimentos, além de um considerável número de vagas ociosas no setor público (Braga, 2000). Na década de 90, o aumento expressivo de estudantes matriculados no ensino médio⁴, associado aos novos desafios colocados à educação escolarizada, trazem novamente o debate sobre a necessidade da expansão do ensino.

A partir da segunda metade da década de 90, a demanda pelo ensino superior se converte em componente do projeto educacional do governo, no qual se inclui a reforma deste nível educacional⁵ (MEC/1996). A elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD⁶ (Lei 9394/96) foi um dos elementos que legitimou diversas reformas educacionais, além de sugerir outras.

Segundo dados do INEP-MEC (2000), no Brasil, entre o ano de 1980 e 1990, houve uma expansão de 11,8% no número de alunos matriculados no ensino superior. Já entre os anos de 1990 e 1998, observa-se um aumento de 38% nas matrículas nestas instituições. Atualmente, 70% dos alunos encontram-se matriculados nas instituições privadas e 30% são alunos das instituições públicas, permitindo afirmar que a trajetória de expansão do ensino superior teve como resultado o crescimento da rede privada de ensino (INEP-MEC, 2001).

Mesmo com o aumento no número de vagas, constata-se, a partir dos dados divulgados pelo INEP/MEC (2000), que o número total de alunos matriculados nas

⁴ Vale ressaltar que entre os anos de 1996 e 2003 o número de estudantes matriculados no ensino médio aumentou em 60%, segundo dados obtidos a partir do Censo Escolar realizado no ano de 2003 (INEP/MEC, 2003).

⁵ Estas reformas incluem propostas referentes ao aumento no número de vagas, reelaboração das diretrizes curriculares dos cursos e novas políticas de avaliação, tais como o Exame Nacional de Cursos, etc. Este assunto será melhor detalhado no próximo tópico deste projeto.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20/12/1996.

instituições de ensino superior (IES) representa um índice de 12,5% dos jovens brasileiros entre 18 e 25 anos. A expectativa das autoridades do Brasil, com a ampliação do acesso ao ensino superior, é buscar um índice de 30% dos jovens entre 18 a 25 anos matriculados no ensino superior (Braga, 2000).

Como consequência da escassez atual no número de vagas no ensino superior, observa-se que no ano de 2001, 4.009.075 inscritos em primeira opção disputaram as 1.265.175 vagas para a primeira série do ensino superior e apenas 944.157, ou seja, 23,55% do total de inscritos conseguiram ingressar no ensino superior. Nas escolas municipais, estaduais e federais, a relação candidato vaga foi da ordem de 9 para 1, dado este que difere, dependendo da natureza administrativa da instituição superior. Estas informações demonstram a existência de uma demanda de estudantes que não têm acesso ao ensino superior ou uma restrita parcela que frequenta a universidade, sendo que o ingresso ocorre sob muita pressão e competitividade (Polydoro, 2000).

O movimento das instituições públicas também pelo aumento no número de vagas, não atingiu proporções significativas para desencadear o acesso democrático ao ensino superior, visto que tal ampliação só se concretizará com investimentos em diversas áreas, como instalação de novos prédios, contratação de funcionários e docentes, manutenção destes na universidade pública, compra de equipamentos, dentre outros requisitos fundamentais para a administração de um sistema de ensino, pesquisa e extensão com qualidade.

Por outro lado, observa-se, como reflexo do aumento no número de alunos matriculados no ensino superior, uma mudança nas características dos universitários. De um perfil mais homogêneo, hoje os alunos apresentam diferenças em diversos aspectos como idades, níveis socioeconômicos, habilidades e expectativas iniciais.

Neste contexto, partindo-se das reflexões de Cunha (1997) atualmente recaem exigências distintas às universidades. Muitas expectativas são construídas, desde uma formação profissional com qualidade até uma visão equivocada de universidade, enquanto resolução para todos os problemas sociais. Certamente, as maiores exigências residem sobre a universidade pública, que *“tem sido atingida com o escasseamento de recursos para sua manutenção e com um agressivo e sistemático boicote sobre seu funcionamento”*(p.79).

Logo, concomitante ao desafio de ampliação no acesso ao ensino superior, as universidades encontram-se diante de novos dilemas. O principal deles seria buscar, neste contexto no qual está inserida, uma formação do universitário pensando na construção de um cidadão ao lado de um profissional. Este desafio se amplia, quando se pensa na diversidade de perfis dos universitários.

Refletir sobre as exigências pelas quais passa a universidade é imprescindível e para tanto são necessárias discussões sobre as propostas de formação dos universitários, remetendo ao estudo de algumas políticas públicas na regulamentação das transformações nas instituições superiores. Posteriormente, apresentar-se-ão discussões sobre os objetivos do ensino superior e o impacto da reestruturação curricular na concretização destes objetivos.

2. A formação universitária

Iniciar uma reflexão sobre a formação do universitário brasileiro remete, necessariamente, ao entendimento das reformas educacionais, legitimadas por diversas regulamentações, ocorridas principalmente nas últimas décadas.

Observa-se, nas décadas de 70 e 80, uma crescente mobilização de diversos profissionais da área educacional sobre a necessidade de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷. Algumas das principais críticas às leis vigentes na época, 5540/68 e 5692/71, recaíam principalmente na concepção liberal e pela pedagogia tecnicista adotadas como diretrizes oficiais pelo governo militar (Saviani, 1998).

Os educadores desejavam uma legislação que incorporasse à organização do ensino a perspectiva crítica que se contrapunha à concepção liberal. A oportunidade para que esta aspiração se concretizasse ocorreu diante da necessidade de se modificar a LDB em decorrência da nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Saviani, 1998). Após o estabelecimento do regime democrático e a elaboração de uma nova

⁷ A comunidade educacional, em relação à LDB, se expressou principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reuniu várias entidades nacionais.

constituição que legitimasse essa forma de governo, o entendimento das questões educacionais baseadas na antiga LDB, construída nos moldes do regime militar, tornava-se totalmente inadequado.

Diferentemente da tradição brasileira, em que a legislação educacional decorre sempre de projetos de iniciativa do Poder Executivo, no caso da nova LDB, a proposta original foi formulada no interior da comunidade educacional e começou sua tramitação por iniciativa do próprio Poder Legislativo. Esse fato é decisivo, e marca não apenas a concepção do projeto como as vicissitudes por ele enfrentadas ao longo do percurso que se encerrou com a aprovação da lei (Saviani, 1998; Demo, 2002).

Muitas críticas recaem sobre a nova LDB – Lei 9394/96 – também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em dezembro de 1996. Ainda que as discussões sobre a nova LDB tenham se iniciado a partir da própria comunidade educacional, sua aprovação ocorreu em meio a muitas insatisfações e algumas satisfações (Demo, 2002). Estes sentimentos existem, segundo o autor, porque a lei apresenta alguns avanços e, por outro lado, ainda preserva alguns *ranços*. Isto ocorre porque *“toda Lei importante sofre, no Congresso, inevitavelmente sua marca histórica própria, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes pouco ‘educativos’”* (p.10). Com relação ao ensino superior, anteriormente à elaboração da nova LDB, o governo já apresentava propostas de emenda constitucional e projetos de leis, sendo estes aprovados pelo legislativo, que asseguravam a implantação de algumas políticas do governo, como exemplo, a instituição do Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9131/95)⁸ ocorreu anteriormente à elaboração da nova LDB (Mancebo, 1997).

Uma das principais medidas legitimadas pela nova LDB encontra-se descrita no Artigo 53 da Lei 9394/96. O artigo faz referência ao exercício da autonomia pela universidade, prevendo como atribuições desta instituição a possibilidade de criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior previstos pela lei, além de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes.

Ainda que a legislação anterior abordasse questões relacionadas à autonomia, as políticas referentes ao ensino superior permaneciam sob deliberações do Conselho Federal

de Educação. A nova legislação se propõe a disciplinar o uso da autonomia didático-científica, administrativa e a gestão financeira e patrimonial conquistadas pelas universidades no artigo 207 da Constituição de 1998. O Conselho Federal de Educação foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação, tendo este funções assessorativas diferindo das deliberativas do conselho anterior.⁹

É consenso, porém, que o direito à autonomia não libera a instituição de uma prestação de contas ao governo e à sociedade. Na realidade, as propostas de avaliação implementadas remetem à necessidade de algumas reflexões sobre as reais intenções ao se instituir tais políticas (Mancebo, 1997). Qual será a implicação de uma avaliação ruim: corte de verbas da universidade ou extinção da sua própria autonomia? Resposta exata para esta questão ainda inexiste, há apenas suposições, dúvidas e receios.

Por outro lado, a autonomia didático-científica proposta pela nova LDB, tem reflexos positivos para a formação do estudante. Assim, enquanto medida visando à implementação da autonomia universitária, observam-se políticas, partindo-se do Ministério de Educação e de Desporto, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares mínimas dos cursos de graduação. Estas Diretrizes Curriculares deverão ser compostas por alguns princípios para nortear a elaboração das propostas dos cursos. Dentre os principais, destacam-se:

- Proporcionar às instituições de ensino superior liberdade para compor a carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos;
- Indicar tópicos ou campos de estudo que farão parte do currículo, evitando, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação;

⁸ Destaca-se que este exame faz parte de um conjunto de medidas para avaliar a gestão político-educacional e estas ações têm gerado muitas discussões e polêmicas dentro das universidades e do próprio governo. Discutem-se alterações neste mecanismo de avaliação que começariam a vigorar em 2004.

⁹ Dados obtidos no Jornal da UNESP/ Encarte Especial LDB, n.112, abril 1997.

- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.¹⁰

A proposta de autonomia universitária possibilita, pois, a construção e exercício de um projeto político-pedagógico democrático, no qual estejam presentes concepções inovadoras e diferenciadas de formação do estudante (Mancebo, 1997; Veiga, 2000).

O entendimento de formação universitária não é consenso na literatura e as próprias discussões sobre os fins da educação escolarizada não são recentes. O presente estudo pressupõe que as finalidades da educação superior não são simples nem unidimensionais, mas operam com um conjunto bastante definido de fins que contam com ampla aceitação (Bowen, 1977). Atualmente, o que se busca com o conjunto intencional de ações educativas refere-se a uma formação mais abrangente que não se restrinja a uma atividade específica (Pereira e Cortelazzo, 2002). A formação universitária, que considera a singularidade dos alunos envolvidos, deve priorizar como consequência de suas ações educativas o desenvolvimento integral do estudante.

Neste sentido, novas propostas de formação do universitário são pertinentes, já que os objetivos do ensino superior vão além da ênfase em conteúdos específicos. A função social da universidade deve visar, concomitante a uma formação profissional, a formação do cidadão, pensando este último enquanto referência a alguém capaz de reagir criticamente frente à história, redefinindo-se neste processo e perpetuando uma reflexão sobre seu lugar na sociedade (Chambouleyron, 2001).

Longe de serem utópicas, as reflexões acima são exigências que a sociedade está fazendo aos jovens. Restringir sua formação a apenas conhecimentos específicos é fadá-los a enfrentar graves problemas de permanência no mercado de trabalho e no exercício de sua cidadania.

Há também a necessidade de a instituição refletir sobre novas propostas que não pretendam atender a todos com as mesmas instalações, currículos e método de ensino.

¹⁰ Estas informações estão contidas no edital nº 4/97 do Ministério de Educação e do Desporto, referentes às políticas da Secretaria de Educação Superior para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

Pode-se entender, flexibilização curricular como uma proposta para a concretização de diferenciais na formação do estudante e também ser vista como uma alternativa à densidade e rigidez características das concepções mais técnicas de currículo, nas quais todas as vivências do estudante se encontram restritas a grades de disciplinas previamente estabelecidas, exigindo estarem presos de 30 a 40 horas/aula por semana, a conteúdos pré-determinados.

A superação desta concepção, na qual currículo é sinônimo de grade de disciplinas, também contribui para que o próprio entendimento da formação do estudante não seja visto como consequência apenas do assistir às aulas. A flexibilização curricular, proposta pela nova LDB e legitimada pelas diretrizes curriculares e pelo exercício de um projeto político-pedagógico democrático, pode ser uma alternativa para a formação do estudante com vistas à concretização dos objetivos educacionais (Mancebo, 1997; Veiga, 2000).

Mas, para superar estes desafios, um currículo anacrônico, pesado, obrigatório, precisa ser substituído. O ensino superior deve ser um espaço de incentivo à própria atividade do estudante, numa busca ativa de conhecimentos (Chambouleyron, 2001).

Analisando as propostas de formação universitária, em especial o tópico referente à flexibilização curricular, é possível perceber que as próprias diretrizes curriculares dos cursos de graduação começam a adotar uma concepção curricular mais flexível, deixando de ser entendido sob a lógica do controle técnico, composto exclusivamente pelas grades de disciplinas obrigatórias (Geraldi, 1994).

O currículo, segundo esta autora, *“é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”* (p.117).

Neste estudo, a concepção de currículo adotada visa adequar-se à definição de Geraldi (1994). Entende-se o currículo como o conjunto das atividades vivenciadas pelos alunos e que possam ter características tanto obrigatórias, quando pertencerem ao conjunto de atividades que o estudante deva necessariamente realizar, quanto não obrigatórias, ou seja, quando comportarem as atividades vivenciadas pelos alunos dentro ou fora da sala de aula ou do espaço físico da universidade, mas sob responsabilidade desta, e que

isoladamente não são imprescindíveis para a integralização do curso. Como exemplo das experiências não obrigatórias, citam-se: monitoria, iniciação científica, estágios, bolsa-trabalho, eventos e congressos, jogos esportivos, empresa-júnior, participação em centros acadêmicos, dentre outras.

As características dos currículos: ausência ou presença de atividades não obrigatórias, a carga horária das atividades obrigatórias, os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação, deverão ser construídos baseados no projeto político-pedagógico da instituição (Veiga, 2000). Estas questões, portanto, não estão desvinculadas dos objetivos que se pretende atingir com determinadas propostas de educação, tornando-se responsabilidade da instituição tanto o planejamento quanto a implementação destas atividades.

Estes dois aspectos, planejamento e implantação da proposta curricular de qualquer curso, nunca estão distantes da análise das condições reais e objetivas de trabalho dos profissionais, da otimização de recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecimento de tempos e ações para a realização das atividades, dentre outros (Veiga, 2000). Assim sendo, são necessárias determinadas condições específicas que sejam favoráveis para a viabilização de novas propostas de formação dos estudantes no nível superior.

Certamente, grandes avanços já estão sendo conquistados no que se refere a mudanças nas concepções de formação do universitário. Para exemplificá-los, é pertinente a compreensão das atividades, descritas na literatura como presentes na formação universitária, com o intuito de compreender o impacto das mesmas para a formação do estudante.

3. Atividades que compõem a formação do estudante

As instituições de ensino superior possibilitam ao estudante a vivência de diversas experiências, que apresentam características distintas. São denominadas obrigatórias quando se referem às atividades previstas pela instituição como indispensáveis para a formação do estudante, tais como frequentar disciplinas, realizar trabalhos, provas, exames, seminários. Outras experiências disponibilizadas ao estudante e que compõem as propostas de formação são consideradas não obrigatórias pois encontram-se sob

responsabilidade da instituição, porém, isoladamente não se constituem em exigências formais para a integralização dos cursos.

Este tópico inicia-se com uma discussão sobre algumas atividades obrigatórias e, a seguir, apresenta algumas reflexões sobre as atividades não obrigatórias.

Inicialmente, torna-se relevante discutir uma atividade obrigatória que tem um papel fundamental na formação do universitário: a aula. Normalmente, esta atividade acontece num local definido denominado sala de aula.

Assistir às aulas e freqüentar disciplinas, mesmo considerando todas as reformas educacionais, não perderam suas importâncias enquanto práticas pedagógicas obrigatórias e necessárias, pois possibilitam o primeiro contato do estudante com o corpo docente (Rodrigues, 1997). Segundo Cunha (1997), *(...) o contato face-a-face do professor com o aluno, é um momento tão importante quanto é o climax da descoberta científica, até porque este, mesmo exigindo alguma solidão, é fruto, principalmente, de interações intelectuais.* (p.80)

Normalmente, as aulas são momentos de construções coletivas, priorizando a relação professor-aluno, e estes relacionamentos se refletem na produção do conhecimento (Cunha, 1997). As interações iniciais que se estabelecem nas aulas são importantes para o desenvolvimento do interesse pela disciplina. Rodrigues (1997) cita alguns exemplos nos quais a recusa em participar das atividades e as constantes ausências dos alunos, são exemplos de desinteresse pelas atividades desenvolvidas. A autora busca demonstrar como este desencanto é construído a partir de interações negativas entre os alunos e professores, ou através de condições físicas inadequadas. Algumas disciplinas, muitas vezes são ministradas em classes com muitos alunos, que se movimentam bastante, além de realizarem barulho excessivo, dificultando a comunicação entre os professores e alunos (Rodrigues, 1997).

Cunha (1997) também afirma que as aulas se constituem em atividades de extrema importância para a formação do estudante, uma vez que possibilitam diversas experiências como leituras de materiais, elaboração de resenhas, discussões e debates. É provável que muitas atividades que ocorrem durante a vivência universitária só tenham significado para o estudante porque se integram com o que ocorre em sala de aula. Entretanto, esta mesma autora afirma que:

Outra decorrência de uma perspectiva tradicional de ensino é a que confunde qualidade de ensino com quantidade de horas/aulas. Como a idéia que preside a abordagem tradicional é a de que o aluno melhor aprende ouvindo o professor, multiplicam-se, cada vez mais, os espaços de aula. Assim, não raras vezes, o aluno cumpre de 30 a 40 horas semanais com aulas, das quais a maioria é expositiva. É fácil entender que este aluno não consegue ter disponibilidade para mais nada. Talvez tenha sequer tempo de vir à biblioteca. (p.83-84).

Afirmações como esta remetem à urgente necessidade de se repensarem os caminhos para a formação do universitário, entendendo que esta formação extravasa o conjunto de atividades obrigatórias, que muitas vezes são compostas exclusivamente por disciplinas.

Todavia, é muitas vezes, a partir das disciplinas que se expandem as possibilidades de interação do estudante com o meio universitário. Durante a aula em que o aluno entra em contato com os professores, conhece suas linhas de pesquisa e projetos de extensão, possibilitando a realização de novas atividades (Tinto, 1997).

De acordo com Rodrigues (1997), as atividades práticas, em especial as apresentações artísticas ou as experiências que ocorrem nos laboratórios, são consideradas pelos alunos como importantes para sua aprendizagem, pois permitem a vivência concreta de algumas experiências. Segundo relato de alunos, o laboratório foi visto como uma experiência que possibilita realização e, às vezes, *“o único lugar em que realmente os estudantes se sentem bem durante o período do curso”*. (Rodrigues, 1997, p.75).

A freqüência à biblioteca, segundo Mercuri (1994), é outra atividade que merece atenção pelas universidades, pois esta experiência permite ao estudante pesquisar, entrar em contato com materiais diversificados. Em diversas situações, a expectativa que os alunos têm sobre a biblioteca universitária é a atuação desta como um prolongamento da aula, possibilitando a realização dos trabalhos escolares e debates, a partir de materiais diversos.

Por outro lado, a vivência universitária e o planejamento de qualquer proposta de curso não se centralizam apenas nas atividades ditas obrigatórias. Wilson (1966, *apud* Kuh, 1995) estimou que aproximadamente 70% do que os estudantes aprendem são resultado de atividades desenvolvidas fora da sala de aula e que, em sua maioria, não são obrigatórias.

Dentre estas atividades não obrigatórias, encontra-se, mesmo não sendo tradição em muitas universidades brasileiras, a pesquisa, o participar de projetos de iniciação científica. De acordo com Bariani (1998), estes programas foram criados para fornecer oportunidades aos universitários começarem suas atividades científicas. A partir do final da década de 90, observa-se um aumento na procura dos estudantes por estes programas. Bariani (1998) aponta alguns fatores para isto: a ampliação nas cotas de bolsas fornecidos pelas agências de pesquisa, em especial PIBIC/CNPQ, associadas à crescente exigência dos estudantes terem uma formação mais completa, diversificada. A participação nas atividades de iniciação científica passa a ser uma atividade valorizada pelo mercado de trabalho, pois possibilita ao estudante um aperfeiçoamento constante. Por outro lado, as atividades de iniciação científica requerem além de recursos financeiros, o acompanhamento de professores, que só é possibilitado, muitas vezes, quando o docente está em regime de dedicação integral às atividades da universidade. Em algumas instituições existe a possibilidade de estas atividades se reverterem em créditos para a conclusão do curso.

O contexto universitário possibilita ainda ao estudante a participação em atividades de monitoria. Estas são atividades não obrigatórias, nas quais o estudante passa a colaborar no processo de ensino-aprendizagem de outros alunos. À semelhança das atividades de tutoria, ambas permitem ao estudante conhecer e aprimorar o significado de ser um bom professor. Requerem, ainda, um investimento por parte do aluno nos aprofundamentos das questões a serem ensinadas, sendo um espaço efetivo de aprendizagem, tanto para o aluno que ensina como para o que aprende (Natario, 2001). À semelhança das atividades de iniciação científica, a presença de atividade de monitoria e tutoria requer a participação constante dos professores, e depende de recursos financeiros para financiar bolsas aos alunos e aquisição de equipamentos, dentre outras variáveis necessárias.

Os estágios são atividades que podem ter características obrigatórias ou não, realizados muitas vezes fora do espaço da universidade e que possibilitam ao estudante a vivência de uma nova ruptura: a passagem do mundo de estudante para o mercado de trabalho (Caires e Almeida, 2000)¹¹. Estas atividades permitem ao estudante entrar em

¹¹ Segundo estes mesmos autores, uma primeira ruptura é vivenciada pelos estudantes na passagem do ensino secundário para o superior.

contato com o ambiente de trabalho, conhecer suas rotinas e dificuldades sendo, em muitas situações, a primeira inserção do profissional no contexto de trabalho, mesmo que seja em um ambiente protegido pois, durante o estágio, o estudante continua ligado à universidade, tendo um supervisor para acompanhá-lo.

Muitas universidades possibilitam ainda a participação ativa em Centros Acadêmicos, a experiência na administração de empresas, tais como as empresas-júnior das faculdades, além da disponibilização de complexos esportivos, que permitem a realização de diversas atividades, exemplificando a riqueza e a diversidade de atividades que compõem o ambiente universitário.

Tendo em vista a importância e a diversidade da experiência universitária, Pachane (1998) realizou um estudo no qual investigou as contribuições das mesmas para o desenvolvimento pessoal de estudantes matriculados em cursos diversos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A autora se propôs, ainda, a compreender as principais mudanças relatadas pelos estudantes, buscando investigar a direção e intensidade delas.

Dentre os principais resultados deste estudo, observa-se que relacionamentos pessoais, contato com o curso, experiência de residir longe dos familiares, atividades de pesquisa e atividades extracurriculares foram as vivências mais significativas relatadas pelos estudantes por proporcionarem o crescimento pessoal, além do desenvolvimento profissional e acadêmico. Mais especificamente, os estudantes apontam as atividades que contribuíram para o crescimento pessoal. Foram elas: vivência de relacionamentos pessoais, seguido de residência fora, curso, pesquisa e atividades extra-curriculares. Já as atividades que contribuíram para o desenvolvimento profissional e acadêmico do estudante foram: relações pessoais, curso e atividades de pesquisa.

Neste estudo, os alunos constataram aumento na autoconfiança, atribuindo-se tal fato por morarem só, devido ao contato com outras pessoas, além da necessidade de responderem de maneira independente às situações impostas pelo contexto. Por outro lado, alguns alunos perceberam queda na autoconfiança devido ao mau desempenho no curso, contato com outras pessoas capazes e falta de condições para viver longe da família.

O senso de responsabilidade foi outra variável que se alterou no decorrer do curso. Quando esta alteração foi positiva, os estudantes atribuem ao fato de estarem morando

sozinhos. No entanto, relacionou-se a diminuição na responsabilidade à elevada carga de atividades, que deveriam ser realizadas.

Os estudantes perceberam uma modificação positiva no autoconceito, desencadeada pelo ambiente diversificado da universidade, pela crise-pessoal, pelas dificuldades vivenciadas. A percepção da mudança negativa no autoconceito ocorreu para 4,5% dos estudantes, que não destacaram os fatores que determinaram esta questão.

Devido à diversidade muito grande de contatos proporcionada pelo ambiente universitário, a sociabilidade foi alterada positivamente para 79,51% dos estudantes. Como consequência da impossibilidade de contato com outras pessoas ou pelas características individualistas dos colegas, 4,1% dos estudantes sentiram uma regressão nesta variável.

Com relação à visão de mundo, alguns estudantes relatam ter havido um prejuízo nesta, associado a algumas características restritivas do curso e da universidade, cujos responsáveis, muitas vezes estão preocupados apenas com seus próprios problemas. A discussão de assuntos políticos em sala de aula foi um dos aspectos atribuídos pelo estudante à melhora na sua visão de mundo.

Os estudantes, em especial dos cursos de Letras e Dança, observam uma alteração à sensibilidade artística. Quando houve o desenvolvimento de uma apreciação às artes foi devido a um maior acesso a espaços onde a arte é realizada, além do contato com outras pessoas, possibilitando a troca de culturas. Contudo, os alunos de outras Áreas de conhecimento, mencionam uma diminuição do seu contato com as artes causado principalmente, pela falta de tempo para dedicar-se a tal atividade.

Influenciados, em sua maioria, pelas exigências enfrentadas no contexto universitário, além da ausência da família e mudanças nos relacionamentos interpessoais, os estudantes observam uma alteração positiva nos seus valores, aumentando o respeito, a tolerância e diminuindo o preconceito pelos outros.

A falta de tempo para realizar as atividades foi uma das causas apontadas para o descuido consigo mesmo, à semelhança do estudo de Mercuri (1994). Outros alunos chegaram a mencionar a melhora na qualidade de vida, devido ao acesso às instalações físicas da universidade, especialmente quadras e piscinas. Os estudantes enfatizam a necessidade de prestarem mais atenção a si mesmos. Todavia, esta situação não se

concretiza devido às exigências do curso e algumas atividades relacionadas à vida doméstica, especialmente para os alunos que não moram com suas famílias.

Finalizando, segundo Pachane (1998), os estudantes, em sua quase totalidade, 95,08%, sentem que *amadureceram* após o ingresso na universidade. E os fatores que contribuíram para o processo de mudança desencadeado neste período foram: relacionamentos pessoais, formação inicial e apoio recebido dos pais, (...) *vontade própria de mudar, influência de namorado ou namorada, 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.*” (p.112).

Em síntese, em sua maioria, os alunos relatam a influência do ambiente universitário nestas mudanças, correspondendo a dados apontados na literatura (Pascarella e Terenzini, 1991; Kuh 1995, 1996) os quais sugerem que os indivíduos se modificam cognitivo, moral e psicologicamente como consequência das atividades pressentes no ensino superior (Astin, 1996b). Na literatura internacional, encontra-se um corpo substancial de conhecimentos que procuram entender estas mudanças ocorridas no estudante universitário.

4. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário

O desenvolvimento do universitário aparece como missão em várias instituições do ensino superior. Este termo é, muitas vezes, utilizado de maneira genérica para descrever os objetivos da universidade, dificultando a real compreensão das consequências das experiências universitárias (Terenzini, 1994). Portanto, faz-se necessário maiores esclarecimentos sobre esta temática, visando diminuir interpretações inconsistentes dos efeitos da universidade sobre o estudante universitário.

Partindo-se de uma análise da literatura internacional sobre este tema, encontra-se que a ênfase nos estudos sistematizados sobre o desenvolvimento do estudante universitário ocorreu na década de 60, quando se observa um envolvimento maior dos pesquisadores na área¹².

¹² Anteriormente a esta data, encontram-se alguns teóricos que se empenharam nos estudos isolados sobre esta temática, a partir da década de 20. A síntese da evolução histórica da concepção de desenvolvimento do universitário pode ser encontrada em Strange (1994).

Nos anos 60, organizações como a *American College Personnel Association (ACPA)* e a *National Association of Student Personnel Administrators (NASPA)* começaram a produzir materiais sobre o assunto e alguns autores, como Feldman e Newcomb, estudaram sistematicamente as mudanças no universitário (Terenzini e Pascarella, 1991; Strange, 1994).

A partir deste período, a maioria dos estudos sobre as contribuições da universidade para o estudante veio da psicologia, justificando a ênfase nas explicações desenvolvimentistas sobre as mudanças no universitário (Pascarella e Terenzini, 1991). Terenzini (1994) enfatiza a necessidade de ampliação das teorias englobando uma visão sociológica, antropológica e econômica no estudo das modificações no estudante. Tem início, pois, uma nova etapa no estudo do universitário, na qual os efeitos da universidade são estudados a partir de uma concepção interdisciplinar.

A partir da diversidade de estudos sobre as transformações do universitário, Pascarella e Terenzini (1991) realizaram uma ampla revisão da literatura sobre as teorias que se propunham a estudar as origens e a natureza destas mudanças. As publicações analisadas se limitavam a entender as alterações que se restringiam ao contexto do ensino superior e que focalizavam seus estudos nos universitários com idade tradicional. Certamente, questões sobre a aplicabilidade destes modelos são plausíveis.

A partir da análise, os autores buscaram algumas aproximações entre as teorias, reduzindo algumas diversidades conceituais e as organizaram em dois grandes eixos temáticos: Teorias Desenvolvimentistas e Modelos de Impacto da universidade sobre o estudante.

4.1– Teorias Desenvolvimentistas

O entendimento das mudanças no universitário sob uma perspectiva desenvolvimentista está presente em diversos estudos encontrados na literatura. Esse grupo teórico traz tal nomenclatura por trata-se de uma vertente que aborda a natureza, estruturas, dimensões e processos de crescimento dos universitários, descrevendo aspectos e fases do seu desenvolvimento individual. A vertente desenvolvimentista é influenciada pelas teorias psicológicas de estágios, ou seja, contempla a idéia de que os indivíduos passam por níveis

de desenvolvimento invariáveis, ordenados e hierárquicos, sempre em busca de uma maior diferenciação, integração e complexidade.

Estas teorias, por outro lado, apresentam algumas divergências quanto à origem do crescimento ou mudanças e quanto à estrutura: pontos finais, número de estágios ou dimensões. Por isto, Pascarella e Terenzini (1991) as organizaram em alguns subgrupos.

O subgrupo de teorias, denominadas psicossociais, é influenciado pelos pressupostos Eriksonianos: princípio epigenético, ou seja, tudo o que cresce tem uma sequência, relacionada à idade biológica ou psicológica; além do princípio de crise, como um desencadeador destas mudanças. Estas teorias entendem que o indivíduo, durante sua vida, se defronta com uma série de desafios à sua identidade, ou ao seu desenvolvimento. Estes desafios, também denominados de crise, podem estar relacionados à progressão da idade ou às influências socioculturais ou ambientais. O sucesso do indivíduo, ao resolver estes obstáculos, afetará a resolução das atividades seguintes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento psicossocial. Chickering é um dos autores que mais se destaca no estudo do desenvolvimento do estudante universitário baseado no enfoque psicossocial.

Outro subgrupo, denominado de cognitivo-estruturais, abarca as teorias baseadas nos pressupostos Piagetianos, as quais buscam descrever os processos de mudanças, centralizando-se nas estruturas cognitivas que são construídas pelo próprio indivíduo para se relacionar ao mundo. Estes referenciais propõem que os indivíduos, nos seus processos de desenvolvimento, devam passar por uma série de estágios, hierárquicos, estando a passagem para o próximo estágio condicionada à realização com êxito do estágio anterior.

As mudanças de um estágio são desencadeadas pelas experiências externas, as quais acarretam uma situação de desequilíbrio, necessitando dos processos de assimilação e acomodação para a utilização dos esquemas já consolidados ou para construção de novos esquemas e o restabelecimento do equilíbrio. O desenvolvimento é compreendido como uma série de estágios estruturados, sendo interdependentes uns dos outros, num contínuo processo de construção e reconstrução, em busca de uma estrutura majorante. Perry e Kohlberg se apresentam como autores que desenvolveram estudos sob o enfoque das teorias cognitivo-estruturais.

No subgrupo das teorias denominadas tipológicas, incluem-se as propostas que buscam categorizar os indivíduos em grupos, devido a algumas diferenças claras e estáveis

na maneira pela qual percebem ou respondem as condições existentes no mundo. Dentre os aspectos focalizados, estão: estilos cognitivos, estilo de aprendizado, características sociodemográficas, personalidade. A importância deste subgrupo está na possibilidade de compreensão das diferenças entre os estudantes universitários, o que fornece subsídios para a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes respondem de maneiras diferentes às experiências universitárias. Myers-Briggs, Kolb e Witkin são referências nos estudos baseados nos modelos tipológicos.

Constata-se, a partir desta breve síntese sobre algumas das principais teorias desenvolvimentistas, que as mesmas podem trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento do estudante universitário, mas, isoladamente, cada qual não consegue abarcar toda a multiplicidade de variáveis envolvidas neste processo (cognitivo, psicossocial e afetiva).

4.2 - Modelo de Impacto

Os modelos de impacto se propõem a compreender as mudanças no estudante universitário, a partir da constatação de que o contexto no qual o estudante está inserido é fonte potencial de influência sobre as alterações cognitivas e afetivas desencadeadas no estudante durante os anos da graduação (Pascarella e Terenzini, 1991). As mudanças são entendidas como um produto das relações estabelecidas entre os alunos e seus ambientes educacionais, sendo estas relações influenciadas por algumas características, tanto dos estudantes como do ambiente educacional.

Estes modelos buscam identificar e compreender algumas variáveis que possam exercer influências sobre os universitários. Tais variáveis podem estar relacionadas tanto ao mesmo (sexo, nível de desempenho), ou à estrutura ou características da organização (tamanho), ou ainda, às variáveis ambientais (clima acadêmico, cultural e social). Neste sentido, buscam a compreensão do processo de mudança e não exclusivamente seu produto final. Centralizam suas análises nas origens ambientais e sociológicas das mudanças no estudante, diferindo das concepções desenvolvimentistas.

De acordo com Polydoro (2000), estes modelos são constituídos por estruturas compostas por três tipos de informações: “*dados de entrada, sobre o ambiente, e de resultado*” (p.22), o que permite entender o ambiente como uma estrutura ativa no oferecimento de situações que desencadeiam mudanças, além da presença do estudante, “*através de sua percepção sobre o meio e de sua resposta à natureza e intensidade do estímulo ambiental*” (p.22), como atuante no seu processo de transformação.

Devido à diversidade de experiências, entende-se o contexto universitário como um ambiente que pode oferecer oportunidades significativas para mudanças no estudante e o impacto da universidade sobre o estudante pode acelerar, impedir ou ir ao sentido contrário das mudanças originadas em outros contextos (Astin, 1996a).

Com isso, fazem-se necessárias algumas ponderações para se evitar interpretações equivocadas sobre as influências do contexto universitário. Todas as mudanças observadas nos estudantes não podem ser consideradas como consequência da frequência a uma instituição de ensino superior. Elas podem ser resultados de outras influências, fruto de características do desenvolvimento do estudante, ou de outros ambientes externos à instituição (Terenzini e Pascarella, 1991; Astin, 1996a; Polydoro, 2000). O impacto da universidade sobre o estudante pode também não ser direto, estando na dependência de outras variáveis como o esforço do estudante em relação aos recursos e oportunidades oferecidas, além do próprio impacto do estudante na instituição.

A seguir, apresentar-se-ão as sínteses das principais idéias de dois autores Astin e Tinto, representantes dos modelos de impacto.

Astin elaborou um modelo de estudo sobre o impacto da universidade no estudante. Este modelo, denominado de (I-A-P), sofreu modificações ao longo dos anos, mas mantém alguns elementos básicos. Pressupõe que o estudante ingressa uma IES com algumas características individuais, *insumo* (I) e inicia um processo de interação com um *ambiente* (A), representado pelo programa educacional, regulamentos, corpo docente, colegas, dentre outras experiências. Da relação entre as características iniciais e as experiências vivenciadas no ambiente resultam em *produtos* (P), ou seja, mudanças nas características do estudantes (Pascarella e Terenzini, 1991).

Astin (1984) complementa suas postulações com um princípio, denominado Envolvimento, que se constitui no investimento de energia física e psicológica, por parte do estudante, na realização de atividades acadêmicas.

Segundo este autor, o envolvimento é um processo contínuo com características tanto quantitativas como qualitativas, e pode ser manifestado de maneiras diferentes, ou seja, os estudantes podem investir energias diferenciadas em objetos distintos. Assim, o impacto de um programa educacional no desenvolvimento do estudante é diretamente proporcional à quantidade e à qualidade do envolvimento do mesmo neste programa. Para exemplificar este postulado, Astin (1996, p.297-298) comenta situações típicas do ambiente universitário:

Um estudante altamente envolvido é aquele que, por exemplo, dedica considerável energia para estudar, passa muito tempo no campus, participa ativamente em organizações estudantis e interage freqüentemente com professores e outros estudantes. Inversamente, um típico estudante não envolvido negligencia estudos, gasta pouco tempo no campus, falta de atividades extracurriculares e tem contatos infrequentes com membros do corpo docente ou outros estudantes.

Esta concepção, de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), ocupa um espaço intermediário entre as explicações psicológicas e sociológicas e entende o indivíduo enquanto um ser ativo, que tem um papel central na determinação de suas mudanças pessoais, visto estas estarem na dependência do seu esforço ou envolvimento nos recursos oferecidos pela instituição. Neste sentido, a eficácia das políticas educacionais está relacionada à capacidade de desencadear o envolvimento do estudante e, conseqüentemente, criar situações que favoreçam mudanças no mesmo.

As proposições de Astin têm atraído a atenção de diversos pesquisadores educacionais e administradores, porém, conforme Pascarella e Terenzini (1991), não preenchem as definições aceitas sobre o que seja uma teoria. Teoria é um “conjunto de conceitos, definições e proposições inter-relacionados, que apresentam uma visão sistemática de um fenômeno, especificando as relações entre as variáveis, com o propósito de explicar e predizer fenômenos (Kerlinger, 1980, p.9). Os postulados de Astin

representam mais uma dinâmica geral, ao invés de uma descrição detalhada e sistemática dos comportamentos ou fenômenos apresentados (Pascarella e Terenzini, 1991).

Tinto, autor de outro modelo teórico de impacto, elaborou sua proposição inicialmente em 1975 e 1982. Após algumas críticas, incorporou novos elementos a este em 1997, sem, no entanto, interferir na estrutura geral do mesmo. Seus estudos são referências clássicas para o entendimento do fenômeno da evasão/permanência de estudantes no ensino superior.

As primeiras proposições do autor enfatizavam que a decisão do estudante em permanecer ou deixar a instituição sofre influências das relações estabelecidas entre o sujeito e os sistemas acadêmico e social. Desta maneira, parece ficar evidenciada a delimitação proposta pelo autor entre uma integração mais normativa do sistema acadêmico com outra relacionada ao contato com os pares e docentes demarcadas pelo sistema social. Partindo-se desta distinção, pode-se pressupor que um estudante alcance integração em um sistema e não em outro, ou seja, pode-se compensar um alto nível de integração acadêmica com um baixo nível de integração social (Polydoro, 2000), demonstrando que as integrações (tanto acadêmicas como sociais) do estudante com a instituição são interdependentes. Um exemplo: a participação em atividades extracurriculares, pertencentes ao sistema social da instituição promove maior contato do estudante com o sistema acadêmico, sendo também válido o inverso (Tinto, 1997; Polydoro, 2000).

A percepção do estudante sobre sua integração a estes sistemas pode modificar os compromissos iniciais com a instituição e com o objetivo de graduar-se, podendo levá-los a permanecer na universidade ou optar por formas de evasão.

Sinteticamente, Tinto aponta que os estudantes entram no ensino superior com uma variedade de atributos (sexo, raça, habilidades específicas), experiências acadêmicas e *background* familiar (status social, valores e expectativas). Cada um destes elementos tem um impacto sobre o desempenho do aluno na universidade e também influencia o desenvolvimento de expectativas e compromissos educacionais que o indivíduo traz para o ambiente universitário (Tinto, 1997).

O autor, ainda, destaca um espaço privilegiado para a aula e pressupõe que esta seja um momento no qual ocorrem muitas das interações tanto acadêmica quanto sociais que são relevantes para a integração do estudante. Pressupõe, também, que a qualidade da

integração tanto acadêmica quanto social poderá influenciar no esforço despendido pelo estudante e conseqüente aprendizagem. É neste processo longitudinal, sob influência destes vários elementos que podem ocorrer mudanças nos objetivos iniciais do estudante, que influenciam suas decisões de permanência ou evasão no ensino superior.

Tinto (1997) propõe que a aula é um elemento indispensável para as experiências acadêmicas e sociais do estudante, em particular para àqueles que trabalham durante a graduação ou que permanecem na universidade exclusivamente para assistir às aulas. Contudo, apenas as aulas que possibilitam um intercâmbio com outras Áreas de conhecimento proporcionam determinadas contribuições. Em síntese, as interações acadêmicas e sociais são reflexos do envolvimento do estudante nas atividades em sala de aula, as quais lhe proporcionam diversas experiências significativas tais como o contato com conteúdos específicos, com professores e relacionamento entre os pares. É a partir deste envolvimento que pode emergir uma melhor integração acadêmica e social, além de um subseqüente envolvimento do estudante em diversas outras atividades não obrigatórias que acontecem fora da sala de aula (Kuh, 1996).

Observa-se, portanto, que a decisão do indivíduo em abandonar ou não a universidade e as formas de evasão que adotará são determinadas pela interação entre o compromisso do indivíduo com o objetivo de completar a universidade e seu compromisso com a instituição, elementos estes influenciados por diversos outros, especialmente pela aula.

Ainda que a grande contribuição deste modelo seja para os estudos sobre a permanência e evasão do estudante no ensino superior (Pascarella e Terenzini, 1991), o trabalho de Tinto (1997) justifica a proposição de que a aula tem um espaço muito significativo no processo de envolvimento do estudante na universidade, mas que a vivência do universitário não deve restringir-se a esta atividade. A aula é um caminho importante para que novas interações e experiências possam ser vividas pelo estudante.

A partir dos referenciais acima apresentados, a concepção adotada no presente trabalho pressupõe que os indivíduos se modificam durante os anos de graduação e que estas alterações não possuem uma direção definida, ou seja, podem ser tanto progressão ou regressão de alguns aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Assim, os modelos teóricos de impacto são os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, sendo o princípio sobre o

envolvimento dos estudantes, elaborado por Astin (1984), subsídios para as reflexões e análises realizadas.

Partindo do pressuposto de que a universidade exerce um impacto na vida do estudante, e que contribui para que neles ocorram diversas mudanças, tanto afetivas, sociais e cognitivas, torna-se relevante discutir o papel de algumas atividades específicas nas mudanças no universitário.

5. O papel das atividades não obrigatórias nas mudanças no universitário

Embasando-se nos pressupostos dos modelos de impacto, constata-se que as experiências vivenciadas pelos estudantes podem ter uma influência direta nas mudanças por eles percebidas. O envolvimento do estudante, tanto nas atividades obrigatórias como nas atividades não obrigatórias, contribui para uma série de mudanças nos mesmos (Pascarella e Terenzini, 1991, Kuh, 1995). Dentre os principais efeitos apontados como consequência das experiências universitárias, encontram-se: desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, além de segurança, auto-estima e valores altruísticos, modificações na visão religiosa, ganho nas habilidades verbais e quantitativas e no domínio de conteúdos específicos (Kuh, 1995).

Mais especificamente, a participação em atividades não obrigatórias desencadeia diversas contribuições aos estudantes como: maior satisfação com o curso, aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos. Estes dados demonstram que os benefícios das experiências não obrigatórias se refletem em diversos aspectos, que podem favorecer o desenvolvimento do estudante como um todo (Pascarella e Terenzini, 1991; Baxter Magolda, 1992).

A participação em atividades não obrigatórias pode contribuir também para o desenvolvimento do compromisso com o curso, sendo esta uma variável importante para a permanência do estudante no ensino superior (Bridi e Mercuri, 2000). De acordo com Astin (1993) citado por Almeida e cols, (2000) os estudantes que participam de quaisquer tipos de atividades extracurriculares têm menor probabilidade de se evadir e tem maior probabilidade de estarem satisfeitos com suas experiências na universidade. Almeida e cols

(2000) também afirmam que a participação nas atividades extracurriculares contribui ainda para uma melhor integração ao contexto universitário, elemento importante para o rendimento acadêmico do estudante e para seu desenvolvimento psicossocial.

Observa-se na literatura uma variação na nomenclatura destas atividades: extracurriculares, extraclasse, fora da sala de aula, extramuros. Acredita-se que a denominação extramuros não possibilita o entendimento da abrangência das atividades desenvolvidas na universidade, pois muitas atividades não obrigatórias se realizam dentro da própria universidade. A denominação fora da sala de aula e extraclasse também pode pressupor um interesse na investigação das atividades que ocorrem apenas fora do espaço físico da sala de aula, ocorrendo muitas atividades fora do espaço delimitado da universidade. Algumas atividades obrigatórias também podem ocorrer fora da sala de aula.

O entendimento do currículo como algo intensivo, não se limitando à grade de disciplinas, torna inadequada a denominação de atividades extracurriculares. Todas as atividades planejadas pela universidade, ainda que sem características obrigatórias a todos os seus alunos de um mesmo curso, mas estando sob responsabilidade da instituição, fazem parte do currículo de formação. Logo, acredita-se que a denominação atividades não obrigatórias é a que melhor possibilita descrever os fenômenos a serem investigados.

Neste estudo, opta-se pela nomenclatura: atividades não obrigatórias pelas razões acima expostas. Porém, mesmo adotando tal denominação, na descrição de alguns estudos procura-se manter a nomenclatura original utilizada pelo autor.

Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) realizaram uma revisão da literatura, examinando trabalhos embasados nos modelos de impacto que investigavam os efeitos das experiências fora da sala de aula para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante.

E constatam que um dos principais fatores que influenciam o desenvolvimento do estudante refere-se ao tipo de residência por eles adotada. Ainda que os dados sobre esta variável sejam controversos, em sua maioria, os trabalhos analisados apontam que a experiência de morar longe dos pais pode favorecer o desenvolvimento da responsabilidade nos estudantes. Alguns estudos apontam que morar em alojamentos universitários favorece a socialização do estudante e o envolvimento em atividades organizadas pela universidade. O contato interpessoal exerce influência em várias dimensões do desenvolvimento

intelectual e cognitivo do estudante, mas Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) sinalizam que o excesso de contatos interpessoais pode prejudicar o desempenho acadêmico do aluno. Os autores levantam a hipótese de que quanto menor o alojamento, melhor será o desempenho acadêmico dos estudantes visto que, em grandes alojamentos, o número de contatos interpessoais é ampliado, facilitando a organização de festas, conversas, o que pode comprometer a atuação acadêmica dos estudantes. Entende-se que o tipo de residência adotada durante o curso de graduação não é uma atividade, mas uma experiência possibilitada pelo ensino superior e, se encontra sob responsabilidade da instituição, quando se referir aos alojamentos próprios da universidade.

A análise das moradias estudantis, remete a um entendimento sobre o impacto dos relacionamentos interpessoais durante os anos de graduação. Diversos autores apontam que a mais poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes parecem ser as interações interpessoais, tanto com seus pares como professores (Terenzini e Pascarella, 1980; Endo e Harpel, 1982; Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996) Segundo estes autores, as influências de atividades ou experiências externas à aula, como residir em moradias estudantis ou participar de atividades extracurriculares têm sua ação mediada pela quantidade e natureza das interações interpessoais que cada uma delas envolve, o que possibilita aos estudantes deparem com novas idéias e pessoas diferentes, destacando benefícios nos domínios acadêmico e cognitivo. Natario (2001) destaca ainda que os benefícios de se trabalhar como monitor, ensinando outros estudantes, contribui também para um aprofundamento dos estudos e incentivo na carreira docente.

Por outro lado, as influências dos pares sobre a aprendizagem do aluno não dependem simplesmente da ocorrência de interações, mas também do conteúdo dessas. Como se disse anteriormente, o excesso de socialização dos estudantes pode contribuir negativamente para o seu rendimento e interesses acadêmicos (Terenzini e cols, 1995) mas quando as interações envolvem atividades educacionais ou tópicos específicos, os efeitos são quase sempre benéficos para os estudantes.

A prática de esportes é outra atividade não obrigatória que contribui para mudanças nos estudantes, em especial pela associação com o desenvolvimento de liderança, responsabilidade e trabalho em equipe (Almeida e cols, 2000). Mais especificamente sobre a realidade norte-americana, na qual muitos alunos realizam esportes

com a finalidade de competição, estas atividades podem demandar um tempo excessivo de dedicação, não contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996).

A experiência de viajar, incluindo as vivências no exterior, pode estar associada a ganhos específicos de conhecimentos na área a que o estudante se dedicou durante esta vivência.

O trabalho também é outra atividade analisada por diversos estudos presentes na literatura. Trabalhar durante a graduação pode trazer benefícios. Trabalhar meio período em atividades dentro do campus pode favorecer o crescimento cognitivo e afetivo dos estudantes. No entanto, trabalhar durante os anos da universidade pode ter uma influência negativa sobre o desempenho acadêmico e bem-estar pessoal. Analisam-se também outras variáveis relacionadas ao trabalho como o seu tempo de duração diária ou semanal e o local onde se desenvolve. Trabalho parcial fora do campus tem um padrão de efeitos negativos bastante similar aos do trabalho em tempo integral, porém trabalho em tempo parcial no campus tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo relatado (Pascarella e cols, 1994; Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996). Quanto às conseqüências sobre a permanência no curso, trabalhos desenvolvidos dentro do campus ou fora dele associam-se diferentemente, tendo um efeito positivo quando realizado dentro do ambiente da universidade (Pascarella e Terenzini, 1991). Os impactos diferenciados entre trabalhar dentro ou fora do campus estão associados ao fato de o trabalho na universidade aumentar o envolvimento e integração na instituição enquanto trabalhar fora tende a inibi-los. Além disto, os autores apontam que as pesquisas sugerem ter o trabalho, particularmente o relacionado às aspirações iniciais de carreira, um impacto positivo sobre a escolha e desenvolvimento da carreira e sobre o nível de responsabilidade profissional posterior.

A realização de atividades de estágio é apontada pelos estudantes como alternativas que favoreceram o desenvolvimento vocacional, além de proporcionarem mudanças em termos do autoconceito e auto-estima. (Caires e Almeida, 2001). Estes mesmos autores sinalizam que esta experiência pode proporcionar aos estudantes uma melhor compreensão das atividades profissionais a serem desenvolvidas, além de favorecer o desenvolvimento de responsabilidade sobre o papel que em breve o estudante exercerá.

Anaya (1996) também identificou ter sido a frequência à biblioteca uma atividade que contribui para o desenvolvimento de habilidades verbais, visto que a grande quantidade de materiais (livros, revistas) pode deixar o estudante mais engajado nas atividades acadêmicas.

A participação em projetos de pesquisa facilita a aprendizagem do estudante e possibilita o contato com os professores (Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996; Anaya, 1996) e estes relacionamentos podem trazer contribuições importantes para o desenvolvimento do estudante (Terenzini e cols, 1995)

Há outras pesquisas que demonstram o impacto das atividades de pesquisa (iniciação científica) na formação do estudante (Bariani, 1998). Esta autora aponta que, além do contato com os professores, a iniciação científica possibilita a apreciação pelo pesquisar, a superação das dificuldades na leitura dos textos acadêmicos, contribui para a melhora da escrita do estudante, aumenta o conhecimento técnico e científico, além de favorecer o rendimento acadêmico. Entretanto, os dados sobre se a iniciação científica contribui para uma melhor realização da pós-graduação ainda são controversos. Provavelmente a iniciação científica auxilia o estudante na sua entrada à pós-graduação, mas, outras variáveis são significativas para o bom desempenho do estudante neste nível educacional (Bariani, 1998).

No que tange à participação nas organizações estudantis e atividades de liderança, Fitch (1991) encontrou medidas mais altas de independência, planos de carreira e estilo de vida em universitários que participam destas experiências, comparando-os com aqueles que não vivenciam estas atividades.

A partir da constatação de que as experiências fora da sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento do estudante universitário, Kuh (1995, 1996) realizou um amplo estudo com o objetivo de verificar quais experiências fora da sala de aula, os estudantes associavam com quais aprendizagens e desenvolvimento pessoal.

Baseados nos modelos de impacto e nos princípios de envolvimento, Kuh (1995, 1996) pesquisou 12 universidades norte-americanas, entrevistando 149 estudantes, 69 homens e 80 mulheres, da faixa etária tradicional e matriculados no último período do ensino superior. Estas universidades foram selecionadas devido a algumas de suas características como disponibilizar a seus alunos diversas experiências fora da sala de aula.

Os pesquisadores enviaram previamente uma carta aos estudantes, explicitando os objetivos do trabalho e os principais tópicos a serem abordados no estudo. Com isto, esperava-se que os alunos, no momentos da entrevista, pudessem já ter refletido sobre o assunto previamente. As entrevistas foram semi-estruturadas e enfocaram tópicos relacionados à escolha da instituição, às experiências mais significativas vivenciadas durante a graduação, às mudanças que observam em si e a que atribuem as mudanças.

Os resultados deste estudo possibilitaram a elaboração de 14 categorias de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Destas, oito foram citadas pelo menos uma vez por 60% dos entrevistados. Em síntese, os mesmos relatam alterações nas competências sociais, no pensamento reflexivo, em altruísmo, autonomia, nas aquisições de conhecimentos, autoconfiança, competência prática e autopercepção. Outras categorias citadas com menor frequência pelos estudantes foram: alterações na capacidade de apreciação cultural, mudança nas competências vocacionais, modificações na aplicação dos conhecimentos. Criou-se, também, uma categoria denominada outros, na qual estão incluído conceitos como evolução de posturas conservadoras para liberais ou vice-versa, mudança em características físicas etc. Utilizando-se uma análise fatorial dos resultados relatados, estas quatorze categorias foram agrupadas em cinco domínios que são Competência interpessoal, Complexidade cognitiva, Conhecimentos e Habilidades, Competência prática e Altruísmo e Apreciação cultural.

Após a identificação das principais mudanças percebidas, autora buscou relacionar as principais experiências fora da sala de aula que contribuíram para estas alterações.

Com relação às atividades desenvolvidas fora da sala de aula, por volta de 85% dos estudantes relatam benefícios decorrentes da realização de *atividades de liderança*. Em seguida, encontram-se 79% dos estudantes atribuindo à *interação com os pares* e a realização de *atividades acadêmicas* como desencadeando algumas mudanças. A influência de *outras atividades* foi apontada por 68% dos estudantes, 60% atribuem as *influências institucionais*, 46% dos estudantes correlacionam suas mudanças com o *contato com os professores*, 32% com o *trabalho* e 22% com *viagens*.¹³

¹³ Os estudantes poderiam estar atribuindo mais que uma atividades como tendo contribuído para as mudanças.

A análise das relações estabelecidas pelos estudantes entre as experiências fora da sala de aula e as aprendizagens e desenvolvimentos pessoais apontou, como principais dados, que a participação nas *atividades de responsabilidade específica de liderança* contribuiu para ganhos na Competência Interpessoal, Competência Prática, e Humanitarismo. O *contato com os pares* possibilitou benefícios, principalmente, na Competência Interpessoal, Humanitarismo e Complexidade Cognitiva, enquanto que o *contato com os professores*, apesar de também associado a ampliações na Competência Interpessoal, e Complexidade Cognitiva destacou-se pelo favorecimento do desenvolvimento de Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas. Da mesma forma que *contato com professores*, a realização de *atividades acadêmicas* criou condições para que o estudante desenvolvesse Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas, Competência Interpessoal e a Complexidade Cognitiva, porém difere daquela ao associar-se menos fortemente ao desenvolvimento de Competência Interpessoal. As atividades de *trabalho* possibilitaram, essencialmente, ganhos na Competência Interpessoal e Competência Prática enquanto que *viagem* foi uma experiência que, além de associada a benefícios na Competência Interpessoal, desenvolveu o Humanitarismo. As *influências institucionais* atuaram sobre os cinco domínios, mas, em especial, criaram condições para ampliações na Competência Interpessoal e Complexidade Cognitiva. *Outras atividades* também possibilitaram alterações nestes mesmos dois domínios.

Os estudos de Kuh (1995, 1996) possibilitaram uma contribuição muito significativa para o conhecimento do impacto das atividades desenvolvidas fora da sala de aula nas mudanças percebidas pelos estudantes. A importância destes estudos também foi enfatizar a necessidade de as instituições conhecerem o impacto das suas atividades nos estudantes.

No entanto, segundo Kuh (1996), os estudantes não deveriam ser forçados a participar destas atividades, a instituição deveria criar condições favoráveis para tal (Kuh, 1996). A eliminação de barreiras na realização destas atividades, permitindo ao estudante integrar os ambientes dentro e fora da sala de aula, podem ser vistos como importantes alternativas.

Embasando-se nas contribuições apresentadas por Kuh (1995), Capovilla e Santos (2001) buscaram investigar as influências das atividades extramuros no desenvolvimento

do estudante de Odontologia. O estudo foi realizado com alunos matriculados no 4º ano, em uma universidade particular confessional e os dados coletados através de um questionário.

Em geral, os estudantes participavam de várias atividades extramuros, especialmente de estágios relacionados à Odontologia. Todavia, neste mesmo estudo, observou-se uma pequena participação do estudante nas atividades de pesquisa, confirmando as observações de Bariani (1998) sobre o pequeno incentivo das atividades de pesquisa nas instituições particulares. Houve também uma pequena participação dos estudantes nas atividades de conotação política, ou seja, os estudantes não tinham uma grande participação nas centros acadêmicos e atividades similares.

Observou-se ainda que a realização de estágios desencadeou mudanças no raciocínio reflexivo, competência social e noção de propósito. A participação em projetos de pesquisa auxiliou no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e autonomia. A vivência em alojamentos estudantis favoreceu o desenvolvimento da competência vocacional e raciocínio reflexivo. Entretanto, o contato com os professores não proporcionou a correlação positiva apresentada em outros estudos (Kuh, 1995; Anaya, 1996), apresentando correlação negativa com o item altruísmo.

A contribuição deste trabalho foi a realização de um estudo, partindo-se das contribuições de Kuh (1995,1996) e utilizando as mesmas taxonomias de respostas para categorização dos dados. A aplicação de questionários possibilitou uma maior abrangência de participantes no estudo, porém impossibilitou o aprofundamento de algumas temáticas referentes às experiências vivenciadas e o impacto destas no desenvolvimento do estudante.

Em síntese, o trabalho de Capovilla e Santos (2001) abre possibilidades para novos estudos nesta temática, mostrando a necessidade de se entender as atividades desenvolvidas sob responsabilidade da universidade e o impacto das mesmas na formação do estudante.

Ainda referente às contribuições das experiências não obrigatórias na formação do estudante, Almeida e cols (2000) acreditam que o impacto das mesmas pode ser tanto positivo como negativo. Este impacto pode ser positivo quando se referir a ganhos cognitivos e de aprendizagem (Pascarella e Terenzini, 1991; Kuh, 1995). É negativo, citando as contribuições de Astin quando se relacionar ao tempo gasto na realização destas

atividades, podendo ocasionar prejuízos no desempenho acadêmico do estudante (Almeida e cols, 2000).

Estes mesmos autores realizaram um estudo investigando em que medida o envolvimento ou não do estudante em atividades extracurriculares proporcionadas pelas universidades nas quais estavam inseridos afetavam a qualidade de suas vivências acadêmicas, a qualidade de sua adaptação ao curso e o rendimento acadêmico. Os objetivos deste estudo eram investigar também se havia diferenças entre estas variáveis e o tipo de atividades realizadas (com naturezas associativas ou natureza acadêmica). Para tanto, aplicaram um questionário em 223 estudantes que freqüentavam 28 cursos de licenciatura da Universidade do Minho, Portugal.

A partir dos resultados, observam-se que os estudantes que participam de atividades extracurriculares com funções associativas (organização de eventos, direção de Grêmios acadêmicos) apresentam um maior número de faltas e disciplinas em atrasos, em comparação aos estudantes que não desempenham funções desta natureza. Entretanto, os estudantes que participam de atividades extracurriculares acadêmicas apresentam um número de faltas e disciplinas em atraso menor quando confrontados com os alunos com funções associativas. Esse número, porém, é maior se relacionadas aos estudantes que não participavam de quaisquer atividades.

Os estudantes que desempenham atividades acadêmicas percebem menores ganhos com relação à valorização socioprofissional de que aqueles que realizam atividades associativas e apresentam melhores relacionamentos com professores e desenvolvimento de carreira. O envolvimento em atividades associativas, segundo percepção dos estudantes, não favorece o relacionamento com os professores. Relatam, contudo, melhores relacionamentos entre os colegas, autonomia e adaptação institucional. Já os universitários que não realizam atividades extracurriculares percebem um melhor bem-estar físico e gestão de recursos econômicos.

Este estudo de Almeida e cols (2000) possibilita a compreensão do envolvimento do estudante em atividades extracurriculares, tanto nos seus aspectos positivos quanto nos negativos, ampliando assim, a maneira de se compreender este fenômeno.

Neste sentido, a partir das discussões referentes ao ensino superior e das propostas de formação do universitário, em associação às evidências encontradas na literatura sobre o

impacto das atividades não obrigatórias nas mudanças pessoais percebidas pelo estudante, a seguir, apresenta-se os objetivos e os procedimentos metodológicos do presente trabalho que busca contribuir para a compreensão do processo de formação dos universitários.

6. Objetivos

Considerando os pressupostos teóricos apresentados, o objetivo do presente trabalho foi investigar as atividades não obrigatórias realizadas por estudantes durante a graduação, buscando analisar as relações estabelecidas pelos mesmos entre a participação nestas atividades e as mudanças pessoais percebidas durante a graduação.

Mais especificamente, este estudo buscou:

- Identificar as atividades apontadas pelo estudante que contribuíram para sua formação;
- Analisar, dentre as atividades, aquelas pertencentes ao conjunto de atividades não obrigatórias ao programa do curso;
- Analisar as condições apontadas pelos estudantes como facilitadoras à participação nas atividades não obrigatórias;
- Conhecer as principais mudanças percebidas pelo estudante universitário como decorrentes da sua participação nas atividades não obrigatórias;
- Analisar as relações estabelecidas pelos estudantes entre a participação em atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais percebidas;

MÉTODO

Para contemplar os objetivos anteriormente estabelecidos, as metodologias de investigação qualitativas, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolvem a aquisição de dados descritivos, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada mostraram-se adequadas. Em especial pela preocupação com o processo de construção dos fenômenos estudados e o levantamento das informações diretamente com os envolvidos, com o intuito de retratar a percepção do próprio participante sobre o objeto de estudo (Gil, 1989), as metodologias qualitativas se tornaram pertinentes a este estudo.

Devido à escassez de trabalhos na literatura nacional que se propusessem a olhar para as atividades não obrigatórias, acredita-se que esta opção favoreceu a obtenção de dados referentes à natureza do fenômeno e possibilitou entender o processo de envolvimento do estudante nas atividades não obrigatórias e as contribuições destas às mudanças pessoais percebidas.

Precedendo a descrição dos participantes e dos procedimentos de coleta e análise dos dados, serão apresentadas informações sobre o *locus* de desenvolvimento do estudo.

Caracterizando a instituição

Este estudo foi desenvolvido com universitários matriculados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esta é uma universidade pública, mantida por recursos do Governo Estadual. Possui três campi espalhados pelo interior do Estado de São Paulo, localizando-se o maior na cidade de Campinas e os outros situados em Limeira e Piracicaba.

A criação desta universidade, no final da década de 60, ocorreu em consonância com a política educacional do Estado, visando ao desenvolvimento de um contingente de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que desencadeasse o desenvolvimento industrial da região, além de aumentar a base de consumo da população (Dias Sobrinho, 1995).

Atualmente, esta universidade possui 53 cursos de graduação no qual estão matriculados 12.476 alunos universitários. Caracteriza-se por ser uma instituição com forte

tradição em pesquisa, oferecendo 60 cursos em nível de mestrado e 51 de doutorado, buscando ao máximo unir oportunidades de ensino, pesquisa e extensão com reconhecimento nacional e internacional.¹⁴

Seus cursos de graduação têm horário de funcionamento tanto no período diurno como no noturno e encontram-se divididos em quatro grande Áreas de conhecimento: Artes, Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas.

Os objetivos desta instituição são possibilitar aos seus alunos uma formação profissional e humanística, além de fornecer consciência crítica do país e da sociedade. Estes objetivos foram postos enfaticamente no momento de criação da universidade nas palavras do seu fundador, 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 (Meneghel, 1994, p.149).

A proposta de integração de diversas Áreas do saber, preocupação básica de Zeferino Vaz, está representada até na própria estrutura arquitetônica circular, representação de seu logotipo.

Mesmo considerando as dificuldades na concretização dos objetivos educacionais propostos por esta instituição, ou seja, a integralização entre as Áreas do saber, a Unicamp se esforça num processo de construção e concretização de uma imagem de universidade dinâmica e jovem.

¹⁴ Dados obtidos do Anuario Estadístico/2002 – http://www.aeplan.rei.unicamp.br/anuario_estadistico_2002/PDF/indice.html. Acesso em 16/06/2003.

Fornece oportunidades de cursos de línguas em nove idiomas para alunos matriculados tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. Seu conjunto poliesportivo, situado na Faculdade de Educação Física, possibilita a prática de diversas atividades, desde jogos esportivos, até aulas de dança e escalada.

Com vistas a uma ampla formação a seus estudantes, possui acervos, galerias e museus, além de patrocinar diversas atividades culturais dentro do campus, como shows e eventos artísticos, muitas delas organizadas pelos alunos matriculados em cursos da Área de Artes, incluindo as manifestações de dança, cênicas e musicais.

Seu sistema de biblioteca é composto por uma biblioteca central além de outras 18 em faculdades e institutos distintos. Outra característica principal desta instituição é o Serviço de Apoio ao Estudante, também denominado por suas siglas de SAE. Este serviço teve início em 1975, disponibilizando bolsas de diversas naturezas para os estudantes: bolsa-trabalho, bolsa-alimentação, bolsa-emergência, além de atendimento jurídico, serviço social, orientação educacional, auxílio na busca de estágios e empregos e intercâmbio de estudantes com o exterior. É relevante destacar que no ano de 2001 foram oferecidos pelo SAE 1300 bolsas de auxílio ao estudante.

Freqüentar oficinas, palestras, seminários, participar de ações sociais são exemplo de atividades presentes na rotina do estudante, assim como desenvolver projetos de iniciação científica, participar a empresa-júnior das unidades e freqüentar monitorias. Durante o ano de 2001, houve, na instituição, 929 bolsista de iniciação científica e 350 estudantes que participaram do programa de apoio didático.

A Unicamp é uma universidade que se organiza visando ao oferecimento de ricas oportunidades acadêmicas e não acadêmicas a seus estudantes, incentivando-os a vivenciarem um ambiente universitário repleto de condições únicas de formação, tanto profissional como pessoal. Estes dados justificam a escolha da instituição enquanto *locus* do objeto de análise deste estudo.

Participantes

Participaram deste trabalho 16 estudantes matriculados nos cursos de graduação da Unicamp.

Devido à existência de diversos institutos, faculdades e departamentos nesta universidade, buscou-se, na seleção dos participantes, contemplar as quatro grandes Áreas de conhecimento desta instituição: Área de Artes, Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Humanas. Para isto, definiu-se o número de quatro estudantes para cada uma destas quatro Áreas.

Tabela 2 - Número de participantes por Área e curso freqüentado.

Cursos		f
Artes	Música Violino	1
	Música Composição	1
	Dança	1
	Artes Cênicas	1
Ciências Humanas	Linguística	1
	Pedagogia	1
	Economia	1
	Ciências Sociais	1
Ciências Exatas	Ciências da Computação	2
	Estatística	1
	Arquitetura	1
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas (Bacharelado)	1
	Medicina	1
	Enfermagem	1
	Ciências Biológicas (Licenciatura)	1
	TOTAL	16

O interesse em buscar estudantes matriculados nas diversas Áreas de conhecimento estabelecidas pela instituição possibilitou que se realizasse a investigação com estudantes provenientes de cursos distintos ou ainda de cursos semelhantes mas com habilitações diferentes, como foi o caso dos participantes matriculados nos cursos de Ciências Biológicas (modalidades Licenciatura e Bacharelado) e Música (modalidades Composição e Violino).

É relevante ressaltar que todos os participantes eram voluntários, matriculados em cursos que funcionam no campus de Campinas e interessados em participar do estudo. A

presença de informantes que participavam do mesmo curso (Ciências da Computação) refere-se à disponibilidade dos mesmos em contribuir para este estudo.

Buscou-se, durante a seleção dos participantes, um equacionamento do período de funcionamentos do curso, totalizando dez participantes matriculados em cursos de período diurno e seis no período noturno. A tabela 3 apresenta maiores informações sobre os entrevistados.

Tabela 3 - Distribuição dos participantes por período de estudo e sexo e percentagem em relação do total de participantes.

Período de estudo	Sexo				
	Masculino	%	Feminino	%	TOTAL
D	5	31,25	5	31,25	10
N	4	25	2	12,5	6
TOTAL	9	56,25	7	43,75	16

Segundo dados da Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp¹⁵), no ano de 2002, do total de ingressantes, 56,4% eram do sexo masculino e 43,6% do sexo feminino. Os dados dos informantes deste estudo, ou seja, 56,25 % de homens e 43,75% de mulheres, coincidem com as informações disponíveis pela Comvest sobre a distribuição de homens e mulheres entre os estudantes.

A idade dos participantes variava entre 20 a 24 anos, sendo a média 22,31 com um desvio padrão de 1,0781. Os participantes deste estudo apresentam a faixa etária tradicional do estudantes de graduação desta instituição. Os dados dos ingressantes do ano de 2002 indicam que apenas 7,3% dos alunos têm idade superior a 23 anos.

Em função da natureza da informação desejada, foi imprescindível que o estudante, participante da pesquisa, tivesse uma vivência universitária de um período de no mínimo cinco semestres. Com este recorte, pretendeu-se interagir com universitários que já vivenciaram um tempo suficiente na graduação e tenham deparado com diversas possibilidades de realização de atividades no contexto universitário. Dos dezesseis

¹⁵ Este levantamento realizado pela Comvest refere-se aos alunos ingressantes em 2002.

participantes, dez haviam concluído entre cinco e sete semestres, um participante já cursara nove semestres, os outros cinco estão na universidade há onze semestres.

Do total de participantes, três já possuíam experiências anteriores com graduação dentro da própria Unicamp. Os mesmos solicitaram reingresso ou transferência para outro curso dentro da mesma Área, sendo computados como semestres de experiência no ensino superior, tanto os semestres anteriormente cursados como os novos.

Outros três participantes tinham experiências anteriores de graduação em outras universidades. Estas experiências variaram de um semestre a dois anos de frequência em outro curso e apenas uma estudante continua o mesmo curso iniciado na universidade anterior. Os demais mudaram tanto de curso como de Área de conhecimento, abandonando graduações na Área de Humanas e ingressando na Unicamp nos cursos relacionados à Área de Artes. Este período de experiência com graduação, por ter sido realizado em outra instituição não foi contabilizado no total de semestres freqüentados pelo estudante.

Finalmente, apenas quatro participantes cursam seu último ano de graduação. Os demais ainda permanecerão ao menos mais um ano na universidade.

Instrumentos

Realizaram-se entrevistas para a coleta dos dados necessários. Este instrumento ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, sendo uma das principais técnicas de trabalho dos estudos em ciências sociais (Lüdke e André, 1986). No decorrer da entrevista, o pesquisador pode aprofundar alguns pontos específicos, não podendo fazê-lo, por exemplo, ao utilizar um questionário impresso. As grandes vantagens na utilização da entrevista referem-se à possibilidade de obtenção imediata da informação desejada, tornando-se viável o aprofundamento de algumas temáticas, quando for pertinente (Lüdke e André, 1986).

A entrevista pressupõe um momento de interação entre o entrevistado e o pesquisador, sendo necessário o estabelecimento de um ambiente de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986). Logo, torna-se necessário o estabelecimento de condições favoráveis para a realização das entrevistas, por exemplo,

espaço físico adequado, garantias de sigilo, e interações positivas entre pesquisador e entrevistado.

Para o presente estudo, este instrumento mostrou-se como viável e optou-se pelo uso de entrevistas semi-estruturadas, embasadas em um roteiro¹⁶, divididos em duas etapas:

1-) Dados de identificação (sexo, idade, curso, período de estudo, experiência anterior com graduação);

2-) Dados referentes à experiência universitária, a partir da seqüência descrita abaixo:

- Atividades que contribuíram para a formação;
- Identificação da natureza destas atividades (obrigatórias/não obrigatórias);
- Identificação das condições que possibilitaram a realização das atividades não obrigatórias;
- Mudanças em si mesmo(a), desde que ingressou no curso superior;
- As origens destas mudanças;
- Importância atribuída às atividades obrigatórias e às atividades não obrigatórias.

Com o objetivo de verificar a adequação do instrumento aos objetivos propostos, foi realizado um estudo piloto. A questão inicial solicitava ao estudante o relato das atividades que considerara mais significativas para sua formação. Dentre as informações obtidas no estudo piloto, não houve referências às atividades obrigatórias. Isto sugeriu que a questão poderia estar direcionando o participante a só pensar nas experiências não obrigatórias, e com isto o estudante não estava refletindo sobre a totalidade de experiências presentes na sua formação. Optou-se, portanto, pela mudança na questão inicial, enfocando as atividades que contribuíram para a formação.

Os dados da entrevista foram audiogravados e integralmente transcritos. Durante a entrevista, o pesquisador também anotava pontos importantes obtidos a partir do relato do participante, os quais deveriam ser retomados nos momentos oportunos.

¹⁶ Este roteiro foi desenvolvido a partir do trabalho de Kuh (1995, p.127).

Procedimento de coleta de dados

O contato inicial com os participantes foi feito pela pesquisadora, através de uma visita informal a diversos institutos da universidade, locais onde os estudantes de graduação freqüentam, e os convidou a contribuir para o estudo. Neste contato inicial foram explicitados os objetivos da pesquisa e enfatizou-se que as informações são sigilosas e de uso exclusivo para o presente estudo. Foram fornecidas informações mais específicas sobre os tópicos a serem abordados na entrevista e, à semelhança do procedimento de Kuh (1995), foi entregue ao participante uma síntese do roteiro da entrevista para que este pudesse refletir sobre os seguintes pontos:

- a) Atividades que contribuíram para a formação;
- b) Mudanças percebidas em si mesmo(a), desde que ingressou no curso superior;
- c) As origens destas mudanças.

Após o consentimento do estudante, por escrito, agendou-se um novo encontro, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, no qual ocorreu a entrevista orientada pelo roteiro apresentado anteriormente. Neste segundo encontro solicitou-se a permissão para que a entrevista fosse gravada. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e a duração das mesmas variou entre 20 minutos e uma hora e 15 minutos.

Procedimento de análise dos dados

A análise de conteúdo foi o conjunto de técnicas utilizado para análise dos dados. Sintetizando, o processo de análise de conteúdo dos dados pressupõe, inicialmente, um recorte das unidades de análises, ou seja, um isolamento dos elementos para posterior classificação e análise destas informações.

Neste estudo, o tema foi a unidade de significação obtida através do texto analisado, partindo-se dos referenciais teóricos anteriormente apresentados. Também se utilizaram como unidade de significação as relações estabelecidas pelos estudantes entre as mudanças percebidas em si e as origens destas mudanças.

A partir da análise de conteúdo das transcrições dos relatos, buscou-se inicialmente determinar as atividades que contribuíram para a formação do estudante. Para esta análise,

foram inicialmente estabelecidas duas categorias: *atividades obrigatórias* e *atividades não obrigatórias*. De acordo com o procedimento de coleta dos dados, os próprio participantes deveriam estar classificando suas experiências nestas duas categorias.

Para a análise da importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias na formação do universitário, não havia conjuntos prévios de categorias a serem utilizadas, sendo que as mesmas emergiram a partir dos dados. Também se adotou procedimento semelhante na categorização das condições facilitadoras para a participação nas atividades não obrigatórias.

Na determinação da natureza das atividades não obrigatórias mencionadas, utilizaram-se as taxonomias de respostas elaboradas por Kuh (1996). A seguir, o conjunto de categorias utilizadas para a classificação das atividades não obrigatórias encontra-se transcrito.

Natureza das Atividades Relatadas pelos Universitários (Kuh, 1995)

Atividades de liderança: atividades que exigiam planejamento, organização e tomada de decisão;

Contato com os pares: atividades que proporcionavam interação com os colegas;

Atividades acadêmicas: atividades não obrigatórias relacionadas diretamente ao curso;

Contato com os Professores: atividades que proporcionavam interação com professores;

Atividades de trabalho: atividades laborais realizadas durante a graduação;

Viagens: deslocamentos para outras localidades como parte das atividades da universidade;

Influências Institucionais: caracterizadas por um conjunto de valores educacionais manifestados na missão institucional e na filosofia sobre aprendizagem, no envolvimento cultural do campus e também nas formas de expressões entre os estudantes (Kuh, 1993)

Outras atividades

Na sequência, buscou-se identificar a natureza das mudanças que os estudantes percebem em si. Apesar de haver uma questão específica para todos os envolvidos, solicitando que os mesmos descrevessem as principais mudanças que observam em si, ao longo da entrevista os estudantes fazem referências a diversas transformações pessoais. Foram considerados dados relevantes para este estudo as mudanças relatadas pelos participantes que eram decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias. Para a

análise destas variáveis utilizou-se a taxonomia de respostas elaborada por Kuh (1996), a qual se encontra descrita abaixo, agrupada nos cinco domínios obtidos através de uma análise fatorial, realizada por este mesmo autor.

Categorias das Mudanças Percebidas pelo Estudante Universitário (Kuh, 1996)

1. Competência Interpessoal

Autopercepção: auto-avaliação e espiritualidade;

Autonomia e autodirecionamento: tomada de decisões; tomada de iniciativas e de responsabilidade por sua própria vida e aprendizagem; evolução de pensamento dependente para independente;

Autoconfiança e autovalorização: auto-estima e respeito por si próprio;

Competência social: capacidade de intimidade, capacidade de trabalho com outrem, trabalho em equipe, liderança, relações sociais, auto-afirmação, flexibilidade, oratória, comunicação, paciência;

Noção de propósito: clareza nos objetivos de vida e consciência da atividade profissional que terá após a universidade;

2. Complexidade Cognitiva

Raciocínio Reflexivo: raciocínio crítico, capacidade de sintetizar informações e experiências, percepção de interpelações entre pensamentos e experiências, percepção de diferentes pontos de vista, auto-exame do raciocínio;

Aplicação de conhecimentos: relacionar teoria com prática, utilizar na vida prática o que aprendeu na sala de aula, no laboratório, na biblioteca e em outras áreas da vida;

3. Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas

Aquisição de conhecimentos: aprendizado acadêmico e curricular, domínio de conteúdo;

Habilidades Acadêmicas: aprender a estudar, a escrever, a pesquisar de maneira independente;

4. Humanitarismo

Altruísmo: interesse pelo bem-estar alheio; consciência das necessidades alheias, empatia e respeito por elas; tolerância e aceitação de pessoas de raça, etnia, cultura e religião diferentes da sua;

Apreciação cultural: apreciação de objetos culturais nas artes, literatura, teatro e as qualidades estéticas da natureza;

5. Competência Prática

Competência Prática: habilidades organizacionais como administração de tempo, manejo de recursos, capacidade de lidar com sistemas e burocracias;

Competência vocacional: aquisição de atitudes, comportamentos e habilidades próprias da vida ocupacional pós-universitária;

Em um momento posterior, procedeu-se à identificação das relações estabelecidas pelos estudantes entre as mudanças percebidas e a participação nas atividades não obrigatórias realizadas, o que possibilitou a organização de pares entre tipos de atividades e mudanças. Neste processo, utilizaram-se relações entre os dados já agrupados nos conjuntos de categorias acima descritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de aprofundar aspectos referentes à formação universitária, mais especificamente sobre as atividades não obrigatórias realizadas pelos estudantes e o impacto das mesmas nas mudanças pessoais, obteve-se um conjunto amplo de dados, através das entrevistas realizadas com universitários. A fim de facilitar a exploração dos dados obtidos, bem como das análises realizadas, a apresentação dos resultados será dividida em cinco grandes blocos.

As análises dos relatos dos estudantes sobre as atividades que contribuíram para sua graduação estão descritas no tópico *Atividades presentes na formação universitária*. Foram identificadas diversas experiências, as quais se encontram agrupadas, em função do interesse do presente trabalho, em duas categorias principais: atividades obrigatórias e não obrigatórias. Ainda neste bloco, mereceu ênfase o estudo da percepção dos estudantes sobre a importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias na sua formação.

Em tópico seguinte, denominado *A natureza das atividades não obrigatórias*, estão analisadas as características das experiências não obrigatórias presentes no contexto de formação universitária. Utilizou-se o conjunto prévio de categorias elaboradas por Kuh (1995) para classificar as informações obtidas.

O impacto das experiências universitárias é investigado a partir das mudanças ou transformações que o estudante percebe em si. Neste estudo, optou-se pelo recorte de investigação das mudanças decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias. Descritas no tópico *Percepção sobre as mudanças pessoais*, estas alterações foram analisadas a partir da taxonomia de respostas também elaborada por Kuh (1996).

No tópico *Relações entre as atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais percebidas*, apresentam-se as análises sobre as ligações, apontadas pelos estudantes, entre a participação nas atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais.

Para a obtenção dos objetivos estabelecidos neste estudo e como também, possibilitar um maior entendimento do contexto de formação universitária, em *Condições propiciadoras para a participação nas atividades não obrigatórias* são apresentadas as

análises sobre as principais condições percebidas pelos estudantes como tendo proporcionado sua participação nas atividades não obrigatórias.

No percurso da apresentação dos resultados, serão utilizados trechos com as falas dos participantes, com identificação das iniciais de seu nome e da Área de conhecimento de sua graduação, para favorecer uma compreensão dos aspectos analisados.

1. Atividades presentes na formação universitária

Neste tópico, serão descritas e analisadas atividades e experiências que, segundo o relato dos estudantes, contribuíram para sua formação.

É relevante ressaltar que a questão, objeto de análise deste item, solicitava ao estudante a indicação das atividades que contribuíram para sua formação, não sendo mencionadas referências diretas às características das mesmas. Apenas no momento subsequente ao relato, pediu-se ao estudante a descrição da natureza das atividades. A análise das informações possibilitou classificá-las em dois grandes grupos: o das atividades obrigatórias e o das não obrigatórias. Observou-se, também, a existência de um terceiro grupo, denominado de atividades extras. Neste grupo, estão presentes as atividades e experiências realizadas durante os anos de universidade cuja característica principal é o fato de não estarem sob responsabilidade da instituição. Ministrando cursos para crianças carentes, através da participação em organizações não governamentais, e realizar atividades esportivas em academias privadas, foram alguns exemplos destas atividades, assim como residir em pensionatos ou repúblicas estudantis “*Certamente eu achei que a vivência de morar fora acho que traz grande amadurecimento para a pessoa, ter que aprender a conviver com outras pessoas tão diferentes*” (R., C. Exatas) e frequentar eventos, como as festas universitárias “*Aí chegou aqui eu comecei a ir a mais festas*” (T., Artes) também foram experiências relatadas pelos estudantes como presentes na sua formação. Destaca-se que estas experiências, em sua maioria, são características da vida universitária e a instituição na qual os estudantes estão matriculados não possui responsabilidade direta pelas mesmas. Neste sentido, por estarem desvinculadas das propostas de formação da universidade e pelo pouco destaque que mereceram nas análises dos estudantes, não há necessidade de um tópico específico para abordá-las.

Dos relatos individuais, também se pode apontar o fato de que todos os estudantes entrevistados citam, entre as atividades ou experiências, que contribuíram para sua formação aquelas de natureza não obrigatória. Houve casos extremos em que elas são as únicas atividades mencionadas na avaliação dos participantes sobre as experiências que colaboraram para sua graduação.

As atividades obrigatórias também foram mencionadas por muitos participantes, mas não na sua totalidade. Há alguns relatos nos quais os estudantes não mencionam as atividades desta natureza na descrição das experiências que contribuíram para sua formação.

Para uma maior compreensão das características das experiências universitárias, na sequência, tanto as atividades obrigatórias como as não obrigatórias serão detalhadas.

1.1 Atividades obrigatórias

Foram observadas, no relato dos participantes, verbalizações que apontaram um conjunto de atividades e experiências diretamente relacionadas aos componentes obrigatórios do currículo de graduação, como contribuindo para sua formação.

Estes componentes curriculares obrigatórios têm como característica a contabilização de créditos para a integralização do curso de graduação; constituem-se em atividades formais, planejadas pela instituição e entendidas como necessárias para a conclusão de um curso determinado. Neste estudo, os componentes obrigatórios estão vinculados à grade curricular das disciplinas que compõem tanto o núcleo comum dos cursos como o específico, próprio de cada modalidade de formação.

A análise dos relatos indicou perceberem os estudantes um grupo variado de atividades de natureza obrigatória que colaboraram para sua formação. É relevante ressaltar que nas verbalizações dos participantes não se observaram distinções claras entre os termos “matérias” e “disciplinas”. Houve contextos nos quais os mesmos utilizaram estas nomenclaturas como sinônimos das atividades obrigatórias que realizaram durante a graduação. Nesta apresentação, os termos também são entendidos como semelhantes e será priorizada a manutenção da expressão específica utilizada pelo estudante.

Observou-se que a vivência do próprio curso como um todo, englobando o conjunto de atividades obrigatórias realizadas, foi apontada como uma experiência significativa na formação universitária “*Eu pensei em três coisas que contribuíram para minha formação: [uma delas foi] no meu curso ...[ou seja] todas as matérias que eu fazia*” (J., C. Exatas). Neste relato, o estudante não privilegiou uma atividade específica como fundamental na sua trajetória de graduação, mas apontou o grupo de matérias que frequentou como importante e chega a utilizá-las como sinônimo de curso.

Também mereceu destaque nas verbalizações dos estudantes uma análise mais pontual de atividades que contribuíram para sua formação. Dentre as experiências, encontram-se as aulas, entendidas por Cunha (1997) como o momento de concretização do ensino, no qual há o encontro entre professor e alunos, num processo contínuo de construção coletiva de conhecimentos. Estas atividades acompanham todos os níveis educacionais e, segundo a percepção dos estudantes universitários, tiveram um papel central no seu processo de formação “*Digamos que a aula é uma coisa fundamental*” (O., C. Exatas), pois para este participante da Área de Ciências Exatas, tal atividade possibilitou o contato com novos conteúdos, a explicitação de eventuais dificuldades que acontecem no decorrer do processo de aprendizagem “*a aula contribuiu para a formação... porque expõe a matéria e [esclarece] dúvidas que surgem durante as aulas*” (O., C. Exatas). Este relato fornece indícios sobre como a aula é entendida enquanto um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com Tinto (1997), a aula cria condições para que a experiência de educação, no senso formal, seja vivida, em especial para os estudantes que viajam diariamente ou aqueles que têm muitas obrigações fora da universidade.

As aulas também possibilitam o contato com a área de formação, por favorecerem uma ampliação dos conhecimentos sobre a profissão escolhida e a minimização de visões estereotipadas sobre o seu curso. No depoimento a seguir, o estudante apontou como as aulas, em especial aquelas de natureza teórica, foram atividades centrais no processo de mudança do seu olhar para a Economia, curso que frequenta, principalmente pelas leituras e reflexões possibilitadas por esta atividade.

as aulas contribuíram para a formação ... porque você entra aqui na faculdade como no meu caso, Economia, com uma idéia de mundo. O que é importante na Economia, o que a gente ouve falar, o que a gente lê em revistas e jornais. E quando você tem a parte teórica mesmo, você vê que não é bem aquilo que se diz, que é muito o lado popular da coisa. Então você se aprofunda, tem mais embasamento teórico, então isto ajuda bastante (K., C. Humanas).

As aulas teóricas também foram destacadas como significativas para os estudantes, pois proporcionaram a aquisição de conhecimentos importantes para suas ações profissionais futuras “*As aulas teóricas dão o embasamento para a gente atuar no estágio e na vida profissional*” (C., C. Biológicas).

As aulas expositivas que ocorreram sob condução de um professor contribuíram para o intercâmbio e a troca de experiência entre docentes/discentes. A construção de novos conhecimentos, esclarecimentos de dúvidas, vislumbre de atividades profissionais foram os benefícios deste contato “*As aulas expositivas contribuíram porque é uma maneira de os professores, pelo fato de serem mais vividos, estarem expondo suas idéias, o que leram o que sugerem*” (T., C. Humanas). A ênfase nesta experiência encontra suporte em Coll, Palácios e Marchesi (1996) que sugerem não ser o aluno visto como ativo unicamente quando manipula, descobre ou inventa, mas também quando lê ou escuta as explicações dos professores.

Algumas matérias específicas, principalmente aquelas que, segundo a percepção dos estudantes, “*são mais direta nos seus objetivos*” (L., Artes) também foram apontadas como cooperando na formação “*Acho que o que mais contribuiu e ainda está contribuindo são as matérias específicas do curso*” (L., Artes).

Outras atividades que aconteceram sob exigência das disciplinas obrigatórias estão presentes nos relatos dos participantes como importantes para sua formação: as leituras de referenciais bibliográficos, a produção de sínteses, textos e resenhas e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor como exposição de conteúdo, apresentações de debates mereceram ênfase nas avaliações dos participantes “*As atividades que contribuíram foram as atividades acadêmicas (...) as aulas e o que eu li, o que tive que ler e escrever*” (T. C. Humanas).

Presentes nas propostas de formação, há atividades que possibilitam o intercâmbio entre as Áreas de conhecimento. Exemplificando: um estudante da Área de Ciências Exatas

pode realizar disciplinas em departamentos distintos. Assim, cursos como de Arquitetura tem como componentes curriculares obrigatórios tanto disciplinas da Área de Ciências Exatas como de Humanas. Relatos de participantes deste estudo evidenciaram como atividades importantes aquelas realizadas sob exigência de disciplinas ministradas em departamentos distintos “*Muitas matérias de graduação contribuíram, por exemplo, no meu caso principalmente as de Humanas ... as discussões eram muito boas*” (F., C. Exatas).

Este movimento inter-áreas cria condições para que o aluno não restrinja sua formação a um campo de conhecimentos específicos, além de possibilitar a experiência de outras realidades, o que contribui para a ampliação dos seus saberes e um repensar sobre o processo educacional. Na perspectiva de Gallo (2000), este trabalho inter-áreas é visto como uma tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade entre as Áreas do conhecimento, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização. No relato abaixo, o estudante da Área de Artes evidenciou a ampliação de sua visão de mundo como uma consequência da assiduidade às disciplinas da Área de Ciências Humanas, fazendo referências a estas atividades como importantes para sua formação.

Para mim, estão contribuindo as aulas de estética e introdução à filosofia. São disciplinas obrigatórias. Muita gente não gostou, mas eu acho que elas deram uma abertura maior na visão das coisas, porque a gente fica muito bitolada aqui só em música, música (L., Artes).

As diversas experiências que podem ser realizadas em outros departamentos estão relacionadas tanto às disciplinas do núcleo comum como às eletivas. Há propostas curriculares que permitem ao estudante a realização de algumas disciplinas através das quais consiga aprofundar aspectos específicos na sua formação, com uma certa liberdade na escolha do que cursar. As disciplinas eletivas são exemplos das atividades que permitiram ao aluno uma certa flexibilidade na composição do seu currículo “*Bom, para a formação acadêmica, além das matérias obrigatórias tenho procurado fazer diversas disciplinas eletivas, tanto de mestrado como de graduação*” (R., C. Exatas). A participação nestas disciplinas também foi apontada como uma experiência singular na formação dos

estudantes “... para a formação, além das aulas normais, algumas disciplinas que eles oferecem como eletivas... estão contribuindo para minha formação”, (K., C. Humanas).

Ainda presente como um elemento obrigatório, as atividades com características práticas criam condições para o estudante assumir o papel de aluno/profissional, vivenciando aspectos do cotidiano laboral. Estas atividades podem ser realizadas fora da sala de aula e/ou universidade, porém sempre contam com a supervisão de professores e são indispensáveis para a integralização do curso. O estágio, como uma atividade obrigatória foi valorizado pelos estudantes, pois possibilitou as aquisições de experiências práticas na área de formação “*O estágio é obrigatório e [está contribuindo] para minha formação porque lá eu treino as habilidades manuais e ajudam a fixar os conteúdos teóricos aprendidos nas aulas teóricas*” (C., C. Biológicas). Neste relato, está presente uma idéia de prática como comprovação da teoria, concepção esta que, segundo Cunha (1997), configura a maioria do ensino universitário. Por outro lado, também se observam alternativas nesta instituição que visam aproximar as disciplinas, numa tentativa de tornar a prática como ponto de partida para reflexões teóricas. Houve evidências desta concepção no relato dos estudantes “... tive disciplina só teórica: *História do teatro brasileiro, História do teatro ocidental crítica [mas] a grande maioria mescla*” (T., Artes).

Algumas disciplinas, principalmente as dos anos finais dos cursos, favoreceram a vivência da realidade profissional do estudante. No curso de Medicina, o internato, ou seja, quando o estudante deve estar presente no hospital, e atuar enquanto futuro profissional, foi visto como uma atividade que contribui para a formação, principalmente pelo contato propiciado com o paciente.

Da parte acadêmica [*o que contribuiu*] talvez você obtenha a mesma resposta de todo mundo, seja o contato com o paciente. No quinto e sexto anos começa o internato que a gente chama que é quando (...) a gente sai da cadeira e vai para o consultório, aí é o contato de verdade (M., Biológicas).

Observa-se no relato dos participantes, que diversas atividades estão diretamente relacionadas à sua formação. Em alguns contextos, o próprio curso foi apontado como uma experiência significativa. Em outros, verifica-se que os estudantes abordaram atividades

mais pontuais como leituras, produções de textos, seminários, debates, na descrição das experiências que cooperaram na sua formação, o que fornece evidências sobre as diferenças entre a percepção das contribuições das atividades obrigatórias.

Também puderam ser constatadas as contribuições das atividades, tanto de natureza mais teórica como prática, a partir das manifestações de que ambas têm um papel ímpar no processo de formação do estudante. Nos depoimentos estiveram presentes situações nas quais a prática tem um papel verificador da teoria aprendida e há outros contextos que buscavam romper com esta cisão teoria/prática através de aproximações entre ambas, sinalizando novas preocupações com a formação universitária.

A percepção das contribuições das disciplinas eletivas para a formação do estudante também foi outro fato que mereceu destaque nas análises realizadas. Além de apontar a importância das disciplinas eletivas, os estudantes enfocaram a liberdade de escolha como outro fator positivamente associado a estas atividades.

Um aspecto a se ressaltar na análise das atividades obrigatórias se refere ao fato de que muitas experiências desenvolvidas em departamentos ou institutos distintos da Área inicial de ingresso do estudante foram apontadas como contribuindo para a formação. A presença das mesmas sinaliza propostas que visam ampliar a formação do estudante para outras Áreas, não apenas e exclusivamente a de ingresso.

1.2 Atividades não obrigatórias

As análises dos relatos dos estudantes apontaram que os mesmos vivenciam, no âmbito da universidade, um conjunto diversificado de experiências que não fazem parte do grupo de atividades obrigatórias previstas nos currículos de seus cursos. Dentre as características dessas experiências, descritas na categoria de atividades não obrigatórias, está o fato de serem desenvolvidas sob responsabilidade da instituição, mas não necessariamente contabilizarem créditos para a graduação do estudante e, isoladamente, não estarem compondo as exigências formais dos currículos para a integralização de um determinado curso.

O entendimento de que estas atividades se encontram sob responsabilidade da instituição pressupõe a disponibilização de recursos materiais como salas, anfiteatros, laboratórios, equipamentos, cotas de xerox e bolsas de financiamento para a realização dos trabalhos. A presença de funcionários auxiliando no manuseio dos materiais, limpeza e conservação do espaço físico também reflete o reconhecimento da instituição por estas atividades. Quando a universidade possibilita ao corpo docente condições temporais e materiais para orientar trabalhos, também está sendo responsável por estas ações, assim como quando autoriza a utilização de seu nome para divulgação de eventos e trabalhos realizados pelos estudantes. O reconhecimento da universidade de que algumas experiências podem ser desenvolvidas fora do seu espaço físico, tais como apresentações de eventos, visitas a exposições, cinemas, museus, sinaliza que tais atividades estão sob responsabilidade da instituição e fazem parte de sua proposta de formação universitária.

A seguir, apresentar-se-ão as principais atividades de natureza não obrigatória realizadas pelos estudantes e que, segundo a percepção dos mesmos, contribuíram para sua formação.

A participação nos projetos de iniciação científica possibilita ao estudante desenvolver diversas atividades como leituras de textos científicos, acompanhamento e execução de projetos, elaboração de relatórios para instituições de fomento, apresentação de trabalhos, além de pressupor a presença de docentes na condução destas atividades. A partir das verbalizações dos estudantes, observou-se que estas atividades, de caráter não obrigatório, ocuparam um espaço significativo na formação dos mesmos, sendo referenciadas por vários participantes como atividades que colaboraram para sua formação. O relato, a seguir, exemplifica a percepção dos estudantes sobre as contribuições desta atividade não obrigatória (*“No meu caso eu faço iniciação científica e eu acho que contribuiu bastante para minha formação” R., C. Exatas*).

Sob a denominação de empresa-júnior, há organizações, sem fins lucrativos e administradas pelos próprios estudantes, que proporcionaram o desenvolvimento de diversas atividades práticas como o contato com clientes, identificação da necessidade dos mesmos, planejamento e execução de diversas ações, entre outras descritas no relato abaixo:

Eu participei da empresa-júnior e para mim ... contribuiu na formação em termos do negócio da Estatística, ... ou seja, o que o cliente precisa, como identificar necessidades dele, como dimensionar um projeto de Estatística, o que muitas vezes é complicado (O., C. Exatas).

A amplitude de papéis desempenhados pelo estudante dentro desta organização também mereceu destaque na sua formação. Assim, à semelhança de uma empresa tradicional, há várias funções que o estudante pode desempenhar, muitas delas bem próximas às que executará quando formado (*“eu atuei muito mais quando estava na empresa-júnior na área de gestão”* O., C. Exatas). Vale destacar que as atividades das empresas-júnior se desenvolvem sob acompanhamento de um docente. Todo este conjunto de experiências foi descrito pelos participantes como cooperando para sua formação conforme se destaca no presente relato *“[Para minha formação] eu posso destacar que trabalhei durante meus dois primeiros anos de graduação na Compec, que é a Empresa-júnior de computação. Trabalhei em um monte de coisas. Trabalhei como gerente de projetos, como consultor”* (R., C. Exatas).

Tanto as ações desenvolvidas a partir da iniciação científica, como da empresa-júnior, podem ser destacadas enquanto presentes na formação do estudante, principalmente pela possibilidade de o aprendiz ter uma leitura, tanto do campo científico como profissional de seu curso, contribuindo para a construção de indagações imprescindíveis para o processo de aprendizagem (Cunha, 1997).

Outras experiências não obrigatórias nas quais se destaca a presença de grupos, estiveram presentes nas verbalizações dos estudantes. As atividades informais de grupos de estudo, reunião de alunos para a resolução de exercícios e dúvidas exemplificam estas ações. Para um estudante, as aulas com colegas foram atividades significativas que possibilitaram uma melhora nos seus conhecimentos *“[Contribuíram as] aulas com amigos meus do curso de música. Eu conheci muita gente que tem um bom domínio do instrumento, bom conhecimento musical e eu creio que estão me enriquecendo muito* (L., Artes).

A formação de grupos de apoio ou aulas extras, dirigidas por professores, tanto desta instituição como de outras, com o intuito de aprofundar alguns tópicos são exemplos de atividades não obrigatórias identificadas pelos estudantes como significativas. No relato,

a seguir, o estudante apontou como o contato com professores de outras instituições em situações informais auxiliou na sua graduação *“E o que mais contribuiu foi que aconteceu há pouco tempo. Foi a vinda de um violinista argentino para cá... Ele deu masterclass e [foi] perfeito, ele é o maior ‘expert’ no assunto e foi um proveito muito grande”* (L., Artes).

As atividades de estudo em grupo para aprofundar algumas temáticas e esclarecer dúvidas estão presentes com muita ênfase no ensino superior. A participação nestas experiências, dirigidas por professores ou pelos próprios alunos, a exemplo das monitorias, mereceu destaque nas verbalizações realizadas pelos universitários. Este estudante cita *“... monitoria, frequentei monitorias, dúvidas com o professor e estudo em grupo. Eu citaria estas três coisas principalmente”* (O., C. Exatas) apontando a presença do outro, seja este seu par ou docente como elemento importante no seu processo de aprendizagem.

A experiência de assistir às aulas, porém como aluno-ouvinte, e realizar todas as atividades presentes no contexto de uma aula como leituras de textos, elaboração de trabalhos, apresentações de seminários são exemplos de atividades vivenciadas pelos estudantes. Apesar de a condição aluno-ouvinte formalmente não existir para a instituição, a presença destas experiências nos relatos dos estudantes apontou a ocorrência desta atividade. As disciplinas que os alunos cursaram nesta condição, muitas vezes ocorriam em institutos diversos ao do seu curso de origem, demonstrando a possibilidade de intercâmbios entre as Áreas. No trecho, a seguir, um estudante da Área de Ciências Humanas destacou o acompanhamento de disciplinas no Instituto de Artes, sem a contabilização de créditos, como muito significativo para sua graduação *“Fiz algumas matérias nas artes cênicas como ouvinte e elas foram importantes na minha formação enquanto professor”* (G., C. Humanas).

Os estudantes também relataram uma variedade de atividades que vão desde frequência à biblioteca, em especial nas situações informais, o que possibilitou o acesso a diversos materiais e contribuiu para novas leituras, como o contato com o Centro de Memórias, laboratórios de informática, atividades musicais, no destaque das experiências que cooperaram na formação universitária *“Já estou no terceiro ano. Fiz dois anos de oficina coral que é da biologia e agora estou no Zíper. Contribuiu porque você pega uma técnica vocal”* (F., C. Exatas).

A participação em agremiações, órgãos colegiados, entre outras representações discentes junto à universidade, foram atividades significativas para alguns estudantes, bem como a oportunidade de participar de alguns projetos externos a instituição. O trabalho como voluntário no projeto Universidade Solidária, levando diversas contribuições às populações que necessitam de auxílio foi apontado por uma estudante “... *no começo deste ano, em fevereiro, eu fui para o nordeste com a universidade solidária, com uma equipe daqui e isto acho que contribuiu para formação*” (P., C. Biológicas).

As atividades de trabalho desenvolvidas, tanto dentro como fora do campus, cujas ações se encontravam sob responsabilidade da instituição também foram citadas nas avaliações sobre as experiências que cooperaram na formação universitária.

As atividades relacionadas à organização de eventos como congressos, semanas específicas dos cursos, encontros de estudantes possibilitaram a realização de diversas ações, como estabelecer contato e convidar palestrantes, locação de equipamentos, elaboração de folders, busca por patrocinadoras, além de ser uma oportunidade de integração entre os próprios estudantes “*Eu ajudei a organizar [a Semana do meu curso], distribuímos as tarefas: um ficava responsável por conseguir o palestrante, outro a infraestrutura, o coffee-break*” (O. C. Exatas). Na transcrição, a seguir, o universitário da Área de Ciências Exatas apontou a organização de um evento como uma atividade não obrigatória que contribuiu para sua formação “[*Também contribuiu para minha formação*] o trabalho na organização da Cientec, que é a feira de Computação e Mercado” (R., C. Exatas).

A convivência entre os colegas foi também uma atividade que criou condições para a ocorrência de muitos benefícios ao estudante. Os relacionamentos interpessoais vivenciados no ambiente universitário, as conversas, os “bate-papos”, discussões, trocas de idéias foram exemplos destas experiências. Estas interações ocorreram em diversos ambientes da universidade, como praças, bibliotecas, exposições ou locais onde os estudantes se reúnem, como restaurante universitário e diretoria acadêmica “*no Bandeirão, na fila da DAC. Todo lugar você acaba encontrando [pessoas], numa apresentação cultural da Unicamp, tem Unicena, UniDança que são muito bons e ajudaram pra caramba*” (F., C. Exatas), destacando a importância das interações entre os colegas na formação do universitário.

O relato acima apontou como a instituição disponibiliza aos estudantes ricas e diversificadas experiências culturais. Assistir às apresentações artísticas de teatros (Unicena), danças (Unidança) e músicas, sendo estas planejadas e implementadas, em algumas situações, pelos próprios estudantes *“As atividades que contribuíram [para minha formação] foram as atividades culturais”* (T., C. Humanas).

A oportunidade de residir na Moradia Estudantil da instituição, convivendo com uma diversidade de pessoas, foi indicado por uma estudante como central pela possibilidade de ampliar os seus relacionamentos interpessoais *“... no segundo eu fui morar na moradia ... Eu achei que foi bom [porque] eu comecei a ter mais contato com pessoas de cursos diferentes”* (P., C. Biológicas).

As participações em atividades esportivas e grupos terapêuticos foram exemplos da diversidade de experiências presentes no contexto universitário, desenvolvidas sob responsabilidade da instituição e que foram citadas pelos estudantes como significativas na sua formação.

Observa-se, a partir das verbalizações dos estudantes, que os mesmos participam de diversas experiências não obrigatórias. A importância destas pôde ser constatada de imediato por sua marcante presença nos relatos, em especial se considerarmos que tais depoimentos foram realizados espontaneamente, sem menção a elas, por parte do pesquisador, como objeto de interesse desta investigação.

Embora não pertencendo aos componentes curriculares obrigatórios, estas atividades encontravam-se interligadas ao processo de formação do estudante. Algumas experiências estiveram mais próximas de uma formação geral do estudante, como, por exemplo, a vivência de relacionamentos interpessoais, as participações em agremiações, as experiências culturais, práticas esportivas e serviços de acompanhamento psicológico. Por outro lado, algumas das atividades vivenciadas possuíam uma ligação direta com sua Área ou curso de formação acadêmica. Os projetos de iniciação científica desenvolvidos, bem como as experiências na empresa-júnior, grupos de estudo, aulas extras, sinalizavam que tais atividades com características acadêmicas contribuem para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional futuro, além de auxiliarem no processo de formação geral deste estudante.

Sendo assim, estas atividades não estiveram desvinculadas da Área de graduação do estudante e também, em sua maioria, contavam com a presença de outras pessoas, sejam professores, orientadores ou colegas, enfatizando o caráter coletivo das atividades desenvolvidas no contexto universitário, além de sinalizarem a importância dos relacionamentos interpessoais no processo de ensino-aprendizagem.

Nos relatos dos participantes observou-se, em algumas situações, uma dificuldade no estabelecimento dos limites formais, que delimitassem as atividades obrigatórias das não obrigatórias. O trecho, a seguir, extraído da fala de uma estudante, apontou a interligação entre estas atividades:

[Os debates aconteciam] nos corredores, na cantina, no Centro de Convivência. Não significa que a gente sai da sala de aula e as coisas acabam ali. Não, você continua vivendo, continua pensando sobre as coisas não só na sala de aula. Não existe um botãozinho que você desliga e fala assim, não quero saber mais de estudar. O tempo inteiro você está articulando a teoria e a prática, na vida (Y., C. Humanas).

Ao se considerar que na percepção dos estudantes e nas propostas universitárias as atividades não obrigatórias foram desenvolvidas de maneira interligada e ambas possuem um espaço significativo na formação do estudante, tornou-se imprescindível, ao analisar aspectos referentes à formação universitária, a busca pelo entendimento da percepção do estudante sobre a importância atribuída a cada uma destas atividades: obrigatórias e não obrigatórias.

1.3 A percepção do estudante sobre importância das atividades obrigatórias e das não obrigatórias

A partir da constatação de que os participantes deste estudo vivenciaram, durante a graduação, atividades distintas: obrigatórias e não obrigatórias, solicitou-se-lhes que efetuassem uma avaliação sobre a importância destas experiências na sua formação. Para contemplar este questionamento, muitos estudantes realizaram avaliações quantitativas,

fazendo uso de valores numéricos na valorização da importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias.

Ao analisar a importância destas atividades para sua formação, os estudantes atribuíram uma importância maior a uma atividade em detrimento de outra, ou seja, ora valorizaram mais as experiências obrigatórias ora as não obrigatórias ou, ainda, atribuíram julgamentos semelhantes às duas atividades.

Observou-se que alguns estudantes apontaram as *atividades obrigatórias* como tendo uma *importância maior* para sua formação, comparando-as com as atividades não obrigatórias. Esta percepção está presente na fala de um estudante “*Eu atribuo 75% às atividades obrigatórias e [isto] (...) é pelo que acabam pesando na sua formação*”, (M., C. Exatas). A ênfase no mérito das atividades obrigatórias residiu na crença de que, a partir destas atividades, há o contato com uma estrutura fundamental do curso “*As disciplinas obrigatórias são fundamentais. Então a estrutura básica do curso é fundamental... acho que é 90% do meu curso*” (L., C. Biológicas).

No geral, os estudantes apontaram que as contribuições das atividades obrigatórias se relacionam ao fato de possibilitarem aquisição de conhecimentos, envolvendo conteúdos básicos para sua formação “*As obrigatórias são importantes, pois envolvem o que é básico*” (P., C. Biológicas). Os conhecimentos, entendidos como essenciais “*Acho fundamental assistir aula porque é o básico que você vai precisar. É essencial*” (O., C. Exatas) também proporcionaram elementos que nortearão os caminhos a serem seguidos pelos estudantes “*As obrigatórias te dão um respaldo que é técnico. Dão os elementos de ordem técnica... para você se guiar*” (M., C. Exatas).

Deste modo, conforme percepção de um estudante da Área de Ciências Exatas, as atividades obrigatórias tiveram uma função primordial dentro do contexto de formação profissional do estudante “*As obrigatórias tem uma função muito nobre: te formar como profissional*” (F., C. Exatas), e forneceram elementos para que o estudante conseguisse ampliar sua própria formação, atuando, então, como componente preparatório às novas experiências que se seguirão após a formação inicial “*As disciplinas obrigatórias são fundamentais. Não tem como atuar e não tem como você poder fazer umas disciplinas, vamos dizer que seja complementar, uma especialização se você não tiver a base*” (L., C. Biológicas).

Também manifesta nos relatos sobre a importância das atividades obrigatórias esteve a percepção da dificuldade para decidir quais conteúdos ou disciplinas seriam essenciais para um determinado curso. A crença de que os conteúdos poderiam ser importantes em determinados momentos também justifica a importância desta atividade:

As obrigatórias tiveram um peso de 75 % porque não tem como não passar por aquilo que eles estabelecem para você no seu curso. Não tem como você falar, quero fazer meia dúzia de matérias porque são mais importantes. Você não tem autonomia suficiente para dizer se vai ser ou não. Eu acho que tudo pode não contribuir no momento, mas numa hora contribui (K., C. Humanas).

Acompanhando a explicação da importância das atividades obrigatórias esteve presente o componente afetivo a elas atribuído. Algumas vezes, mesmo o estudante não apreciando tal atividade, ou seja, com um componente afetivo negativo, avaliava ser imprescindível realizá-la devido ao impacto da mesma para a formação futura *“Das obrigatórias é claro que tem disciplinas que gosta e outras que não gosta. Algumas não são do meu interesse, mas são importantes para minha formação”* (L., C. Biológicas). Neste sentido, observou-se que, para as atividades obrigatórias, o componente afetivo não foi um dos determinantes para a realização das mesmas *“As atividades obrigatórias, mesmo você não gostando, acho melhor fazer”* (P., C. Biológicas). A crença nas necessidades profissionais futuras atuou como um componente motivacional mais forte comparado à disposição pessoal para realizá-las.

Com relação à importância atribuída às atividades desenvolvidas durante a graduação, foram observadas, por outro lado, descrições que consideram que as *atividades não obrigatórias* tiveram uma contribuição *maior* do que as obrigatórias *“[pensando na minha formação] eu atribuo 8 para as atividades obrigatórias e 10 para as atividades não obrigatórias”* (A., Artes). Alguns estudantes que privilegiaram as experiências não obrigatórias chegaram a reduzir a importância das demais para ínfimas contribuições *“As atividades não obrigatórias tiveram muita importância, tiveram uma importância maior ... sem elas não seria nem 10% do que foi”* (T., C. Humanas).

Em geral, a importância das atividades não obrigatórias atribuiu-se ao fato de proporcionarem aos estudantes investigação e caminhos para soluções de problemas *“As*

não obrigatórias (...) quem não faz perde a oportunidade de ser alguém que está buscando a resposta” (M., C. Biológicas). A liberdade de escolha também foi, segundo este estudante, um fator pelo qual estas atividades não obrigatórias tiveram grande significado na formação do universitário. “As não obrigatórias é onde você está mais livre para viver e é a vida que te modifica e não os livros (T., C. Humanas).

Por poder escolher experiências que considera importantes para sua formação, o envolvimento dos participantes com as mesmas pareceu ser muito maior. Conforme relato, a seguir, esta estudante da Área de Ciências Biológicas afirmou ter sido a possibilidade de escolha uma das condições para realizar adequadamente as experiências *“As não obrigatórias você as considera importante, escolhe e faz bem feito” (P., C. Biológicas). A vontade pessoal do estudante em participar destas experiências também foi destacada como um fator que as diferenciou das atividades obrigatórias “Você faz porque você quer fazer e o que eu acho que o importante no caso, eu faço porque eu quero fazer e porque você tem onde fazer” (E., Artes). A menção do estudante sobre ter onde realizar estas experiências também sinaliza a responsabilidade da instituição pelas experiências não obrigatórias.*

Outro estudante da Área de Ciências Exatas afirmou ter sido o grau de envolvimento no próprio curso influenciado pela realização das atividades não obrigatórias, parecendo tais experiências contribuírem para uma ampliação na participação dos estudantes em outras atividades *“Eu percebo que as pessoas que se comprometem com o curso, se envolvem, querem mudar as coisas [realizam as atividades não obrigatórias]” (F., C. Exatas). A participação nas atividades não obrigatória contribui para o envolvimento do estudante em atividades tanto acadêmicas como de natureza social, favorecendo sua formação universitária “As não obrigatórias acabam contribuindo para minha formação, meu desempenho e minha participação social no ambiente acadêmico durante a graduação” (G., C. Humanas).*

De acordo com o relato desta estudante, as atividades não obrigatórias tiveram uma contribuição muito significativa para sua formação, em especial por favorecer uma maior participação nas atividades obrigatórias. Neste mesmo trecho, a estudante apontou a contribuição das experiências não obrigatórias no fato de poder aplicar o que está aprendendo:

Digamos que lógico que o obrigatório do curso, as disciplinas influenciaram diretamente na minha formação... mas não foi o fundamental. ... no meu caso isto só teve a importância que está tendo até hoje porque eu tive todo este resto, porque senão eu não iria dar importância para minhas aulas obrigatórias que eu dou. Se eu não tivesse este contexto [este] ... trabalho com professores do departamento mesmo, mas uma coisa extra e também estes trabalhos extras de pesquisas de movimentos de outras pesquisas me fazem prestar mais atenção nas aulas de técnica, nas aulas de história de não sei o que, porque eu estou aplicando isto. É bem isto, porque fica real, eu aplico, eu uso o que eu faço. Tem uma finalidade o que eu vou estudar. E o barato é porque isto não é obrigatório, é totalmente ao acaso (E., Artes).

À semelhança do apresentado acima, algumas atividades não obrigatórias, como o contato com os pares e ou professores em situações informais atuaram como um elemento importante para o sucesso nas atividades obrigatórias, demonstrando a existência de uma vinculação entre as diversas experiências que ocorrem no âmbito da universidade.

O que eu acho que ajuda bastante é o contato com os outros alunos da disciplina. Isto é fundamental, muitas vezes não tive sucesso em uma disciplina porque faltou este contato ... eu não conseguia encontrar as pessoas e aí não tinha este contato... este tipo de coisa faz uma diferença em termos de rendimento do aluno, desde você procurar os colegas da sala até você procurar o próprio professor ou monitor, que a gente tem bastante em algumas disciplinas básicas (O., C. Exatas).

Por outro lado, presente nos relatos dos participantes, houve também aqueles que consideraram que ambas as atividades (*tanto obrigatórias como não obrigatórias*) tiveram o *mesmo* mérito na sua formação. “*As não obrigatórias tiveram um peso tão grande quanto às obrigatórias*” (L., Artes). Com a convicção de que todas as experiências são importantes para o estudante, realizou-se uma valorização semelhante para as duas atividades “*Tudo vai acabar contribuindo para a profissão que eu escolhi. Todas foram importantes, tiveram um peso igual*” (J., C. Exatas).

Com relação às atividades não obrigatórias, foi muito presente nos relatos a ênfase no seu papel de complementar as atividades obrigatórias “*Eu acho que as duas são meio complementares*” (P., C. Biológicas). Outros trechos, descritos abaixo, também apresentaram a mesma percepção referente à importância das atividades não obrigatórias criando condições para que se refletisse sobre seu papel de complementar as atividades

obrigatórias *“As extracurriculares [não obrigatórias] vêm a complementar as obrigatórias”* (O., C. Exatas) e *“As não obrigatórias são um complemento. É o arremate, é o ponto final”* (T., Artes). Para outro estudante, estas experiências complementaram a formação, trazendo elementos para que se pudesse aprofundar aspectos específicos na sua trajetória profissional *“As não obrigatórias vêm a complementar aquela área que você quer se especializar. Vem te dar algo mais para sua profissão”* (L., C. Biológicas).

No relato abaixo, o estudante apontou como as atividades não obrigatórias são importantes para sua área de formação, através da contribuição de experiências práticas, particularmente em cursos nos quais o estágio não é um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso.

As não obrigatórias contribuem para focar no que quiser estar atuando. São importantes para colocar na prática o que aprende na graduação (...) sem a prática da Iniciação Científica ou da Empresa-júnior eu não tenho experiência no que eu aprendi no teórico (M., C. Exatas).

A possibilidade de o estudante poder escolher entre aquilo que deseja ou não fazer, de buscar as atividades que mais lhe interessam, de possuir um papel mais ativo na sua formação, ou seja, conseguir realizar aquilo que deseja, atua como um componente motivacional das experiências não obrigatórias e foi destacado nos relatos dos estudantes *“(...) 50% das não obrigatórias é o que depende de você, depende do seu interesse (...) o que te motiva aquilo, de querer viver aquilo, de estar buscando, de estar conhecendo”* (Y., C. Humanas).

As atividades não obrigatórias, segundo a percepção de um estudante, se caracterizaram por possibilitar momentos de reflexões que se estendem além do contexto de realização, diferindo das atividades obrigatórias, cujas contribuições são pouco perceptíveis, não sendo elas, isoladamente, as propiciadoras de pensamentos para o estudante:

As obrigatórias contribuem de uma maneira pouco perceptível. É como quem come, você vai comendo e não fica pensando muito naquilo, não reflete sobre aquilo. Mas biblioteca depois eu fico pensando, mas eu li e não sei o que; línguas é uma coisa que fica na cabeça. Apresentação é uma coisa que a gente comenta depois ... Agora disciplinas elas contribuem

não vou dizer que não, mas elas contribuem de uma maneira mais discreta (A., Artes).

Observa-se, a partir dos relatos dos estudantes, que ambas atividades, tanto obrigatórias como não obrigatórias, foram entendidas como experiências que possibilitaram contribuições significativas para a formação do estudante. Tal fato ocorreu, ainda que estes benefícios tenham sido percebidos em graus diferenciados pelos estudantes, ou seja, com uma ênfase maior para uma atividade em comparação a outra ou um julgamento equilibrado entre as contribuições das atividades obrigatórias e não obrigatórias.

As vantagens das atividades obrigatórias se referiram ao fato de possibilitar o acesso a uma estrutura básica para a formação do profissional. Os estudantes perceberam que as obrigatórias têm uma função muito significativa para sua formação e alguns chegaram a relatar que não possuem autonomia suficiente para poder decidir quais experiências devem ou não permanecer no curso, pois afirmaram conhecer pouco da profissão escolhida e, por isto, ainda que não apreciem as atividades, julgam ser necessário que algumas experiências devam ser obrigatórias a todos os alunos de um curso. Também se destacou que outra contribuição das experiências obrigatórias se referiram à possibilidade de permitir ao estudante continuar envolvido durante os longos anos de graduação com o seu curso *“Na verdade as atividades obrigatórias servem mais para manter seu cérebro funcionando dentro daquele assunto”* (A., Artes).

Ressaltou-se, nas falas dos participantes a liberdade na escolha de atividades não obrigatórias que mais lhes agradassem, podendo estar enfocando aspectos que apreciem. É provável que o envolvimento do mesmo nestas experiências foi intenso principalmente porque se perceberam como agentes das escolhas que fizeram. Isto, porém, não significa que estas experiências devam ser as únicas presentes na graduação do estudante.

Por outro lado, ainda que os estudantes tenham mencionado o caráter complementar das atividades não obrigatórias, o que se observou nas análises dos dados é que ambas as experiências, tanto as obrigatórias como as outras, encontram-se interligadas. As duas têm contribuições significativas na formação do estudante e estes conjuntos de atividades com suas características particulares contribui de maneira integrada para a

formação do estudante, fornecendo indícios sobre a impossibilidade de virem a ser substitutas uma das outras.

As vantagens das atividades não obrigatórias residiram na possibilidade de os estudantes construírem alguns diferenciais na sua formação, optando por realizar atividades diretamente ligadas a sua área de formação específica ou participando de ações de natureza mais ampla. Neste sentido, as experiências não obrigatórias foram destacadas pelo fato de criarem condições para que o estudante, se libertando das atividades burocráticas e tradicionais, conseguisse estar mais livre para aprender coisas que não se restringiam apenas ao seu curso e isto pode trazer maior entusiasmo para a participação nas atividades obrigatórias. Em oposição, a própria presença nas atividades desta natureza pode criar diversas condições que contribuam para o envolvimento do estudante nas atividades não obrigatórias.

Em síntese, observou-se que ambas as atividades têm um papel importante na formação do estudante e a vivência das mesmas sinaliza a possibilidade do contato mais intenso com a universidade. É provável, portanto, que sejam as somas das diversas experiências que deixam marcas significativas na formação do estudante e isto sugere a necessidade de um balanceamento entre as diversas experiências ao invés da primazia de uma em detrimento de outra.

2. A natureza das atividades não obrigatórias

Observou-se, no presente estudo que as atividades não obrigatórias ocupam um espaço significativo na formação do universitário. A vivência em monitorias, iniciação científica, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa-júnior, plantões de dúvidas, estágios, viagens, projetos nacionais como o da Universidade Solidária, congressos científicos, trabalho dentro do campus, disciplinas não obrigatórias, encontros nacionais de estudantes, grupos de estudo, palestras com professores desta e de outras universidades, frequência à biblioteca, oficinas e workshops, grupos terapêuticos, festas e reuniões, “bate-papos”, discussões e debates entre estudantes, grupos religiosos, coral,

manifestações artísticas e culturais, moradia estudantil, frequência ao “bandejão” constituem-se em algumas das participações mencionadas.

Outro objetivo deste estudo foi conhecer com maior propriedade as atividades de que os estudantes desta instituição específica participaram. Deste modo, neste tópico estão apresentadas as análises sobre as particularidades das diversas experiências não obrigatórias, visando ampliar o conhecimento sobre a formação do estudante.

Para a análise das características destas experiências não obrigatórias utilizou-se o conjunto de categorias previamente elaboradas por Kuh (1996). São elas: *atividades de liderança, atividades que possibilitam o contato com os pares, atividades que proporcionam contato com professores, atividades de trabalho, atividades acadêmicas, influências institucionais, viagens e outras atividades.*

Os participantes deste estudo descreveram atividades não obrigatórias de diversas naturezas as quais, através do processo de análise, contemplaram os oito conjuntos de categorias descritas por Kuh (1995), não necessitando suprimir ou elaborar outras categorias.

Destaca-se que, neste processo de categorização, a característica principal da atividade, obtida a partir do relato do participante, foi o elemento utilizado na análise que, a seguir, será apresentada. Este critério foi essencial para que o conjunto de categorias permanecesse mutuamente exclusivo, critério este definido por Bardin (1979) como essencial para que as categorias sejam válidas.

Na sequência, cada atividade encontra-se descrita e exemplificada com recortes das verbalizações do estudante.

2.1 Atividades de liderança

Na análise das atividades não obrigatórias descritas pelos participantes, observou-se que eles vivenciam experiências com algumas particularidades. Entre elas há aquelas que exigem planejamento, organização, tomada de iniciativa, coordenação de atividades, além de posições de representatividade entre seus pares. As experiências que exigem as ações acima descritas encontram-se categorizadas como atividades de liderança.

As experiências de liderança relatadas pelos participantes estiveram ligadas ao desenvolvimento de ações políticas, acadêmicas e sociais.

A participação no Diretório Central dos Estudantes (DCE), o órgão de representatividade discente junto à Universidade, pressupõe a realização de atividades de lideranças com conotações políticas. A principal função deste órgão é incentivar a participação dos estudantes nos acontecimentos políticos nacionais e de interesses internos. O DCE é uma instituição que trabalha em conjunto com os Centros Acadêmicos, colaborando na resolução de problemas específicos dos alunos. A vivência nos Centros Acadêmicos das universidades, ainda que apontada de maneira discreta, possibilitou a realização de ações de diversas naturezas como organização e planejamento, condução de ações, além da representação de seus pares *“Eu entrei por acaso numa chapa do Centro Acadêmico (...) nem tinha um cargo muito importante, mas ai eu estava ali dentro e fui fazendo as coisas”* (T., C. Humanas).

Os estudantes apontaram a participação nos Conselhos de Curso e Comissões de Graduação, atividades que exigiram do estudante a representação dos seus pares junto a órgãos competentes, como experiências realizadas durante a graduação e que foram classificadas em atividades de liderança *“Sou da CG [Comissão de Graduação], participei de várias discussões ... será que esta matéria é de quatro ou cinco créditos? [discutindo] com a coordenadora e dentro do curso, dentro deste universo de graduação acho que me ajuda muito”* (F., C. Exatas).

Observou-se, neste estudo, uma discreta presença das *atividades de liderança* com finalidades políticas nos relatos dos estudantes. Esta informação remete aos dados apresentados por Pachane (1998), obtidos com estudantes desta mesma instituição os quais apontam a pouca participação nas atividades com conotação política, como o caso dos clubes e organizações estudantis. Os movimentos estudantis, que deixaram marcas na história da universidade brasileira, não mereceram destaque dentre as atividades vivenciadas pelos estudantes. Estes dados parecem confirmar observações não sistemáticas, da limitada participação dos estudantes nos espaços de representação propiciados pela estrutura administrativa e política da universidade. Tem sido bastante comum o não preenchimento e mesmo a não participação efetiva dos estudantes nos cargos de representação seja nas associações de estudantes, seja nos órgãos colegiados.

Ainda referente às atividades de liderança realizadas pelos estudantes, observou-se nos relatos uma ênfase nas experiências cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de ações com finalidades acadêmicas e sociais. Trabalhar na organização das semanas específicas de atividades dos cursos exigiu dos estudantes o planejamento e execução de diversas ações, além de ser um trabalho em prol dos seus pares, devendo ser capaz de verificar seus anseios e buscar maneiras para concretizá-los

O que a gente fez, nós discutíamos em grupos os tópicos que gostariam de ser abordados na semana... e o pessoal escolheu. Eu ajudei a organizar, distribuimos as tarefas. Um ficava responsável por conseguir o palestrante, outro a infraestrutura, o coffee-break (O., C. Exatas).

O trabalho voluntário na Universidade Solidária foi um exemplo de uma atividade que exigiu o desenvolvimento de uma série de ações de liderança, como elaboração de projetos, tomadas de iniciativas e coordenação das atividades, conforme descrito no relato abaixo:

Aí no começo do ano, em fevereiro, eu fui para o nordeste com a universidade solidária. A gente levou vários projetos (...) eu era a única da Biologia então eu tomei mais a frente dos que tinham a ver. A gente entrou em contato com professores (...) a gente fez oficinas (P., C. Biológicas).

2.2 Atividades que possibilitam contato com os pares

Ao analisar as características das atividades não obrigatórias, observou-se que algumas têm como propriedade principal proporcionar uma maior convivência entre os pares.

Diversas atividades possibilitaram um maior relacionamento entre os estudantes: durante a realização de trabalhos, através de conversas, grupo de estudos, discussões, tendo esta convivência proporcionado um intercâmbio de idéias “*O contato com colegas (...) também foi uma coisa importante, [incluindo] a troca de informações tanto sobre nossa formação acadêmica e sobre nossa troca de experiências*” (G., C. Humanas).

O contato com os pares foi apontado também como um elemento importante no processo de aprendizagem, em especial, nas situações informais em que os colegas atuaram como orientadores na aquisição de novos conhecimentos “*Aulas com amigos meus do curso de música. Eu conheci muita gente que tem um bom domínio do instrumento, bom conhecimento musical e eu creio que estão me enriquecendo muito*” (L., Artes).

Aspectos do próprio ambiente universitário como o restaurante, Diretoria Acadêmica, secretarias dos cursos criaram condições para que houvesse um encontro entre os estudantes, o que pôde contribuir para uma maior integração entre eles “*Eu acho o Bandejão um lugar riquíssimo. Você vai almoçar e aí você não tem com quem sentar. Aí aquela pessoa que você encontrou um dia na festa diz, não senta aí, tal*” (F., C. Exatas).

Durante os encontros “*A gente tem vários encontros [de estudantes], tanto o estadual quanto o nacional*” (Y., C. Humanas) há um aumento na convivência entre os estudantes matriculados em um mesmo curso mas freqüentando instituições distintas, o que contribuiu para uma ampliação nos seus relacionamentos interpessoais “*[os encontros de Arquitetura] Eles contribuem principalmente assim para você se integrar com quem você está indo e conhecer todos os arquitetos*” (F., C. Exatas).

A participação em eventos de âmbito mundial, como o Fórum Social, foi apontada pelos estudantes como significativa por possibilitar a convivência com pessoas distintas, sendo capaz de conhecer e se sensibilizar por suas dificuldades “*[Fórum social] se você ver, era gente do mundo inteiro, convivendo lado a lado. E você conversando com uma pessoa sem habitação no Paraná, por exemplo*” (F., C. Exatas).

2.3 Atividades que possibilitam o contato com professores

Outras atividades presentes no ambiente universitário se destacaram por envolverem uma maior convivência dos alunos com os docentes.

A iniciação científica foi uma atividade descrita pelos estudantes a qual criou condições para a ampliação do contato entre os professores e alunos. As relações entre docente e discente, neste caso, não se restringiram apenas a discutir aspectos do projeto desenvolvido, mas o relacionamento mais próximo com o orientador contribuiu para a troca

de informações e experiências pessoais. No relato, a seguir, o aluno verbalizou o papel significativo da iniciação científica, em especial pelo auxílio do orientador nas decisões futuras do estudante.

Tem professores que não se limitam a ficar no conteúdo das aulas mas que procuram ajudar o aluno. (...) No meu caso como eu tive uma experiência com a Iniciação Científica e tinha mais contato com meu orientador, ele próprio me dava conselhos, me ajudava (K., C. Humanas).

O contato possibilitado pela iniciação científica criou condições para a emergência de novos relacionamentos entre professores e alunos, e isto favoreceu uma maior aproximação entre os mesmos “[*Na Iniciação Científica*] *Esse relacionamento com o professor também passa a ser algo totalmente diferente. Ele deixa de ser só professor e passa a ser seu orientador. Qualquer problema você liga para ele, tira dúvidas*” (M., C. Biológicas). O estreitamento nas relações interpessoais também se verificou nos grupos de estudos realizados durante o período de graduação, freqüentados pelos alunos e coordenados pelos professores “[*Houve*] *sessões de leitura que ia de uma hora e meia a 2 horas com alunos convidados pelos professores, com professores e alunos interessados em fazer uma leitura diferente da que era realizada na classe*” (G., C. Humanas).

Realizar atividades na empresa-júnior, ou seja, empresas registradas como quaisquer outras, mas geridas por alunos da graduação, através das quais prestam serviços de consultoria, apoio técnico, desenvolvimento de estudos e projetos à comunidade, foi uma atividade destacada pelos alunos, especialmente pela participação dos professores na orientação das atividades “[*Uma coisa que é legal na Empresa-júnior é que a gente sempre procurava priorizar que o projeto tivesse o acompanhamento de um professor. Não é o aluno que vai desenvolver tudo sozinho, o professor é um orientador*” (O., C. Exatas).

2.4 Atividades de trabalho

Durante a graduação, os estudantes realizaram algumas atividades laborais tanto dentro como fora do campus. Dentre as características destas atividades, estão a necessidade de horários pré-estabelecidos para realizá-las, eventual recebimento de

remunerações como pagamento pelos serviços prestados e, em muitas situações, há dependência de outros profissionais para o auxílio das tarefas. Estas atividades, com algumas exceções, foram desenvolvidas para proporcionar recursos financeiros necessários à manutenção do estudante durante os anos de graduação “*eu estava procurando [trabalho]... mesmo ... eu era sustentado pelos meus pais e começou a pesar um pouco*” (J., C. Exatas). Também se caracterizaram por serem experiências que propiciaram aplicações práticas dos conteúdos estudados na graduação “*Eu comecei a ministrar aulas a partir do final de 1998, do segundo ano. Bem antes de fazer qualquer tipo de estágio através da Faculdade de Educação*” (G., C. Humanas).

Para este mesmo aluno, ministrar aulas no cursinho pré-vestibular, dirigido por docentes e alunos da universidade, foi um trabalho não obrigatório desenvolvido fora do espaço físico da universidade, durante o período de sua graduação “*Eu trabalhei no curso pré-vestibular Herbert de Souza. Trabalhei lá do final de 98 ao final de 2000. Neste período eu ministrava aulas de literatura voltadas principalmente para o vestibular da Unicamp e da Fuvest*” (G., C. Humanas).

Trabalhar na rádio gerenciada pelos alunos da universidade foi atividade de destaque para um estudante “*Uma das mais fortes influências foi a participação na rádio muda, rádio dos estudantes da Unicamp*” (T., C. Humanas).

2.5 Atividades acadêmicas

As atividades de natureza acadêmica são aquelas que envolvem ações diretamente relacionadas ao curso de formação do estudante: leituras, produção de textos, resenhas, pesquisas bibliográficas, freqüentar disciplinas, cursos de línguas entre outras atividades. A principal característica destas experiências é o fato de serem desenvolvidas sem exigências formais da instituição para a conclusão de curso do estudante. Neste sentido, estas atividades disponibilizadas pela instituição não se revertem em créditos para compor o currículo de graduação do estudante.

Freqüentar bibliotecas foi uma atividade muito destacada pelos estudantes, em especial quando não eram exigência das atividades formais do curso “*Parece óbvio mas*

[freqüentar] a biblioteca da universidade não é igual às outras bibliotecas então é uma coisa que conta muito” (A., Artes). Este estudante relatou ainda que uma diversidade de materiais que compõem o acervo da instituição: teses, artigos, revistas, registros possibilitou a vivência de experiências singulares *“Bom a biblioteca da universidade ela é muito mais ampla do que qualquer coleção de livros que a gente possa encontrar em uma biblioteca pública de uma cidade, ou qualquer coisa assim”* (A., Artes).

Visitar as diversas bibliotecas pertencentes à instituição, além do envolvimento em outras atividades, como o Centro de Memórias, leituras de jornais e folhetos foram atividades acadêmicas não obrigatórias destacadas pelos estudantes:

O fato da gente (...) ter uma biblioteca boa, não só uma mas cada instituto tem uma biblioteca própria. Tem uma biblioteca central, tem um Centro de Memórias, dá para estar indo pesquisar. É muito interessante, internet, informes, jornais, em revistas que chegam nos Centros Acadêmicos, nas bibliotecas. A gente tem muito acesso a informações. *[Durante a graduação houve]* as leituras extras que eu fiz por mim mesma, pelos meus interesses (Y., C. Humanas).

Cursar disciplinas, sem estar regularmente matriculado e, portanto, ausente de contabilização de créditos foi uma atividade desenvolvida pelos estudantes. Este recurso é muito utilizado quando há interesse em ampliar seus conhecimentos em determinada área e todos os créditos reservados às disciplinas eletivas já foram utilizados *“Teve uma disciplina Geografia Agrária que eu fiz no semestre passado. Era totalmente extra ... não [contou créditos]”* (F., C. Exatas). Como anteriormente dito, a instituição não reconhece formalmente a existência deste tipo de atividade, mas, a partir do relato dos participantes, observa-se que as mesmas estão ocorrendo no ambiente universitário.

Freqüentar aulas de idiomas na instituição, que oferece cursos gratuitos em nove línguas estrangeiras, foi exemplo de uma atividade acadêmica não obrigatória desenvolvida pelo estudante durante seu período de graduação *“Eu tenho feito disciplinas no Centro de Línguas. Faço atualmente Japonês III e agora estou fazendo Alemão (...) estas disciplinas não contaram créditos”* (R., C. Exatas).

Algumas disciplinas, em especial as do curso de Artes Cênicas, têm como necessidades formais para a avaliação dos alunos, apresentar trabalhos ao público da

própria universidade. Muitos estudantes continuaram estes espetáculos, através da expansão das apresentações para fora da universidade, mesmo não sendo exigência das disciplinas. Convênios estabelecidos entre Unicamp e outras instituições possibilitaram que estas atividades, inicialmente de natureza obrigatória fossem estendidas para outros contextos e extrapolassem as exigências obrigatórias de formação universitária.

E outra coisa legal é que a partir do ano passado a gente começou a divulgar nosso trabalho a partir de um convênio do SESI com a Unicamp. A partir das apresentações de espetáculos (...) a gente tem contato com o público, com produção, com mil coisas que vão ajudar muito a gente profissionalmente (T., Artes).

2.6 Influências institucionais

Segundo Kuh (1993) as influências institucionais envolvem um conjunto de qualidades institucionais que, juntas, criam um sistema de crenças compartilhado por professores, estudantes e administradores que impõe coerência à experiência universitária e leva os estudantes a se comportarem e pensarem de uma certa maneira. A esse sistema de crenças estão incluídos aspectos de natureza cultural, sua missão e filosofia educacional, os quais criam condições para que muitos aspectos da vida no campus, como as experiências não obrigatórias, tais como as apresentações culturais, os debates, seminários aconteçam e sejam vivenciados pelos estudantes. As influências institucionais não são atividades em si, mas, neste estudo, foram meios que possibilitaram a vivência de experiências diversificadas aos estudantes.

Esteve presente nos relatos dos participantes a influência da filosofia da instituição sobre o processo de aprendizagem. A maneira como foram exigidos os resultados por parte dos professores, os objetivos e metas a serem alcançadas, descreveram como contextos particulares que auxiliaram na definição de algumas características desta instituição “*Aqui [na Unicamp] ... você sentou na aula, isto não te garante nada. Isto te garante que você sabe do que se trata o conteúdo que tem que estudar. É uma vida completamente diferente*” (L., C. Biológicas).

Apontaram, também, como características da instituição, seu posicionamento perante o processo de aprendizagem, requisitando ao aluno o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem a fim de se adaptar às novas exigências “*Uma das coisas que foi bastante importante, principalmente em termos de Unicamp, eu acho, é você aprender a aprender. Buscar as informações, correr atrás da matéria e não simplesmente ficar na aula*” (O., C. Exatas).

Durante o período letivo, a instituição disponibiliza aos estudantes uma diversidade de experiências artísticas e culturais que ocorrem no campus universitário “*Todo lugar você acaba encontrando ... uma apresentação cultural da Unicamp, tem UniCena, UniDança que são muito bons e ajudaram prá caramba*” (F., C. Exatas). Estas experiências também foram classificadas como influências institucionais. Estas atividades são geralmente desenvolvidas no horário de almoço, coordenadas pelos próprios alunos e contam com o apoio da universidade para a concretização das mesmas:

Sempre que eu via um debate interessante na Unicamp, na medida do possível, quando não tinha choque de horário eu ia. Atividades culturais, ver filmes, aproveitar o campus porque aqui tem muitas coisas para complementar a formação acadêmica, é só ir atrás (R., C. Exatas).

2.7 Viagens

As viagens realizadas durante a graduação e sob responsabilidade da instituição também foram atividades destacadas dentre o conjunto de experiências não obrigatórias desenvolvidas durante o período de graduação. Como características das experiências vivenciadas, os participantes abordaram o contato com os pares possibilitado pelas viagens como algo significativo, ao invés da própria ação de viajar.

Também foram observadas situações nas quais as viagens estiveram relacionadas aos componentes obrigatórios do currículo, como os trabalhos de campo realizados nos cursos de Geografia e Ciências Biológicas, modalidade Ambiente. Neste sentido, viajar era uma atividade que fazia parte das atividades obrigatórias e, portanto, não está presente nesta análise.

A participação em viagens vinculadas à instituição, em especial aquelas com envolvimento político, foi uma atividade destacada por um participante “ *[Viagens] Todas têm em comum conhecer outros lugares e isto é importante para qualquer pessoa que puder ter este privilégio. Mas as viagens vinculadas com a Unicamp têm o fator, por exemplo, as viagens de manifestações eu fui porque tinha uma época que eu estava muito com uma visão de ativismo de atuação política mas não partidária nada do tipo*” (T., C. Humanas).

2.8 Outras atividades

Durante a graduação, o estudante também desenvolveu algumas atividades que tinham um vínculo formal com a instituição mas apresentavam características particulares que não possibilitam sua classificação em nenhuma das categorias acima apresentadas.

A instituição oferece um órgão de serviços e de programas de auxílio gratuito aos alunos da universidade. Denominado de Serviço de Apoio ao Estudante e conhecido por suas siglas iniciais SAE, este órgão atua desde a concessão de bolsas de estudos à obtenção de estágios e empregos, orientação psicológica, educacional, jurídica e a viabilização de intercâmbio dos estudantes para universidades no exterior.

Dentre as diversas atividades de apoio ao estudante, enfatizou-se neste estudo a realização de psicoterapias fornecidas pelo SAE “*[Terapia] ajudou bastante a uma série de coisas. (...). Logo no começo [curso] eu fui procurar. Eu entrei no grupo. Não havia feito terapia antes*” (A., Artes). A participação nos programas institucionais de apoio ao estudante, realizando psicoterapias, remete às colocações de Bieschke e cols (1995) sobre o aumento da procura por este serviço, por razões acadêmicas ou pessoais.

A Faculdade de Educação Física oferece cursos de extensão aos alunos e funcionários, englobando tanto as atividades esportivas tradicionais: futebol, natação, voleibol, entre outros, como também algumas práticas não convencionais como danças, capoeira, escalada. Os esportes realizados durante a graduação também foram atividades destacadas por um estudante “*Fiz as atividades da FEF [Faculdade de Educação Física] que você luta para pegar. Fiz natação, condicionamento*” (F., C. Exatas).

Destaca-se, dos relatos individuais, que os estudantes realizaram várias atividades de natureza não obrigatória, não se restringindo apenas ao desenvolvimento de experiências curriculares obrigatórias durante sua vivência universitária. Assim, a ação destas atividades na formação dos universitários pôde ser constatada, de imediato, por sua marcante presença nos relatos, em especial se considerarmos que tais depoimentos foram realizados espontaneamente, não tendo havido menção a elas, por parte do pesquisador, como sendo objeto de interesse desta investigação.

Outro fato destacável foi que os estudantes relataram, como tendo contribuído para sua formação, várias atividades não obrigatórias, sem se restringir à participação em apenas uma atividade. Na diversidade de atividades realizadas pelos estudantes, foi possível constatar que as experiências de natureza não obrigatórias são partes integrantes das propostas curriculares, o que indica a importância dada a elas pela instituição, no processo de formação do estudante. Nas análises dos relatos, observou-se que os estudantes percebem o papel da universidade como responsável pela ocorrência destas experiências:

... isto não é obrigatório ... você faz porque você quer fazer ... porque você tem onde fazer. Claro que os recursos são precários, a gente tem que filmar, a filmadora não é daqui e a gente tem que fazer umas gambiarras, mas eu posso vir aqui e usar o estúdio. Então é um local que se eu der um jeito dá para eu fazer. É lógico que sempre pode ser melhor, mas se você quer fazer, o ambiente te proporciona uma coisa, tem muitas pessoas, tem muitas cabeças, desde professores (E., Artes).

Os estudantes constataram que dificilmente estas atividades conseguiriam ser concretizadas caso não houvesse a responsabilidade da instituição pelas mesmas, disponibilizando toda uma estrutura de apoio para que estas experiências pudessem estar acontecendo. A possibilidade de realizar as atividades não obrigatórias, como as de naturezas acadêmicas e as influências institucionais exemplificam a preocupação da universidade com novas propostas de formação, uma vez que exigiam a disponibilização de cursos de línguas, bibliotecas, Centro de memórias, laboratórios de informática, apresentações artísticas, professores, entre outros contextos.

Mais especificamente, observa-se que o conjunto de ações que possibilitam o *contato com os pares* mereceu destaque nas falas da quase totalidade dos participantes

como também as atividades que colaboraram com uma maior *convivência com os professores*, apontando a presença dos relacionamentos interpessoais no processo educacional dos universitários. Estas informações são semelhantes às encontradas por Pachane (1998) e também confirmam dados presentes na literatura sobre a contribuição dos relacionamentos interpessoais para a formação universitária (Endo e Harpel, 1982; Terezini e cols, 1995; Terenzini, Pascarella e Blimling, 1996). A presença das relações interpessoais, enquanto experiências significativas para os estudantes, remete às colocações de Erikson (1954) citadas por Almeida e Ferreira (1999) segundo as quais, os indivíduos não crescem sem desafios e todo desafio deve ser sempre acompanhado por apoio. Provavelmente, tanto os pares como docentes desempenham um papel ímpar no apoio aos estudantes frente aos desafios apresentados pelo ensino superior. Os dados sinalizaram a importância do estudo das relações interpessoais no ensino superior como uma maneira de se compreender aspectos da formação do estudante.

As *atividades de trabalho* compõem outro conjunto de experiências não obrigatórias que, no presente estudo, foram apontadas como contribuindo para a formação do estudante. O *trabalho*, realizado tanto dentro como fora do campus, motivado pela busca de experiências profissionais ou necessidades financeiras, reafirmam achados de Pascarella e cols (1994) sobre a presença das atividades durante a graduação. Cabe à instituição pensar em atividades laborais que se aproximem da formação do estudante e, ao mesmo tempo, não prejudiquem sua formação inicial.

Por outro lado, observa-se que as experiências de *liderança* assim como as *viagens* não ocuparam um espaço amplo na formação do estudante.

Em síntese, as diversas experiências não obrigatórias realizadas pelos estudantes durante sua graduação traduzem atividades ligadas à sua Área de formação inicial e contribuem para ampliações nesta formação. É relevante ressaltar que a variedade de experiências disponibilizadas pela instituição já reflete a concretização de novas propostas de formação universitária, o que remete a uma maior compreensão sobre o papel das mesmas na graduação do estudante.

3. Mudanças pessoais no universitário

As mudanças no estudante universitário são objetivos das instituições de ensino superior (Bowen, 1977; Pascarella e Terenzini, 1991), o que justifica a necessidade de se conhecer com maior propriedade quais as transformações o universitário percebe em si no decorrer dos anos de graduação. A presença de atividades não obrigatórias no processo de formação do estudante sinaliza a importância do entendimento da amplitude do impacto destas experiências. Neste item, encontram-se descritas as principais mudanças que o universitário percebe em si como decorrentes de sua participação nas atividades não obrigatórias.

A análise dos dados obtidos possibilitou identificar que todos os estudantes constatarem diversas mudanças pessoais em si, que contemplam tanto alterações positivas como negativas em relação ao que o aluno apresentava anteriormente.

Retomando o descrito no Método do presente estudo, a classificação destas mudanças foi realizada a partir do conjunto de 14 categorias pré-definidas por Kuh (1995) que são: *autopercepção, autonomia e autodirecionamento, autoconfiança e autovalorização, altruísmo, raciocínio reflexivo, competência social, competência prática, aquisição de conhecimentos, habilidades acadêmicas, aplicação de conhecimentos, apreciação cultural, competência vocacional, noção de propósito e outros.*

É relevante ressaltar que exceto a categoria *outros*, as demais foram submetidas, por este mesmo autor, a um processo de análise fatorial resultando no agrupamento das categorias acima descritas em cinco domínios que são: *Competência interpessoal, Complexidade cognitiva, Conhecimentos e habilidades acadêmicas, Competência prática e Humanitarismo.*

A seguir, serão descritas e exemplificadas cada categoria de mudança, agrupada no seu domínio correspondente. Trechos das falas dos participantes da pesquisa, os quais podem trazer elementos pertencentes a mais do que uma categoria, serão utilizados para ilustrar as apresentações.

3.1 Competência Interpessoal

Neste domínio, denominado competência interpessoal, estão agrupadas as categorias autopercepção, autonomia e autodirecionamento, autoconfiança e autovalorização, competência social e noção de propósito. Na sequência, cada conjunto de dados que compõem este domínio será melhor apresentado.

Autopercepção

Nos relatos dos participantes estão presentes mudanças na autopercepção, que se refere à imagem que têm de si, incluindo aspectos do seu valor, capacidade e crenças. Estes elementos compõem o autoconceito do indivíduo. Pode-se definir o autoconceito como o conjunto de atitudes que um indivíduo tem para consigo mesmo e se constitui por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Tem influência decisiva na maneira como cada um percebe os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas em seu meio ambiente. Perceber-se como uma pessoa mais racional, aprendendo a pensar mais em si mesma, foi uma transformação na autopercepção, mais especificamente no conceito que tem de si mesma, que uma universitária apontou:

(...) antes eu era muito emotiva e agora eu passei a ser mais racional, não digo egoísta, é racional. Era uma pessoa mais calorosa, mas não é solidária mas eu não sabia falar não para as pessoas. Agora eu consigo ter um pouco mais de frieza, pensar um pouco mais em mim porque aqui eu sou sozinha. Eu aprendi a ser egoísta na medida certa (T., Artes).

Dentre as mudanças relacionadas ao autoconceito, um estudante enfatizou uma maior aceitação dos seus defeitos, conhecimentos dos seus limites e de suas qualidades como transformações possibilitadas pela sua participação em atividades não obrigatórias.

(...) eu percebo uma mudança muito drástica. O amadurecimento foi uma coisa. Amadurecimento seria uma maior aceitação dos meus defeitos, dos pontos críticos, interação social e também um aperfeiçoamento das minhas qualidades, uma consciência maior de que tive um ganho (G., C. Humanas).

A percepção sobre a diversidade de pensamentos presentes no contexto universitário “*Você sabe que há um pensamento que a maioria tem aqui a respeito destas duas coisas [religião e política]*” contribuiu para que este estudante pensasse mais sobre suas crenças, identificasse as divergências de pensamento e, conseqüentemente assumisse suas idéias políticas e religiosas:

E como eu penso o contrário nas duas, isto me ajudou a como vou dizer, a pensar mais sobre o que eu penso nestas duas coisas e assumir mais as duas. É uma coisa engraçada e ao contrário. Supondo que você goste do verde mas você nunca pense no verde. Aí vem alguém do seu lado que gosta tanto do azul e fica martelando azul na sua cabeça e você pensa: Puxa vida, eu tenho que ser mais verde. Afinal, eu sou verde. Aí você procure assumir mais o verde ainda que só você seja verde (A., Artes).

Autonomia e autodirecionamento

Outras mudanças percebidas pelos estudantes se referem ao aprimoramento do senso de responsabilidade por sua própria vida e aprendizagem, alterações na maneira de tomar suas decisões, nas iniciativas de responsabilidade por sua própria vida e aprendizagem, e a passagem de um pensamento dependente para independente. Estas alterações são classificadas na categoria autonomia e autodirecionamento.

Uma maior liberdade e autonomia para decidir aspectos de sua própria vida, sendo suas escolhas permeadas por responsabilidade, foi uma mudança apontada por um estudante “*eu sinto que tenho maior autonomia, posso decidir as coisas de forma melhor. Pensar antes de fazer as coisas mas ao mesmo tempo ter um pouco mais de audácia para fazer as coisas*” (K., C. Humanas). A percepção de que o estudante é um sujeito, entendendo este como alguém que tenha capacidade, iniciativa e liberdade para realizar diversas ações foi uma transformação decorrente da participação em atividades não obrigatórias que se encontra destacada no trecho abaixo “*A participação no Centro Acadêmico transformou a minha visão de que eu só recebia as coisas, só ia onde as coisas estavam acontecendo. Aí fui ver que na verdade eu podia fazer as coisas acontecerem e isto mudou bastante*” (T., C. Humanas).

A sensação de se ter tornado mais responsável, em especial na maneira de conduzir seu curso e seu futuro profissional também está manifestada no relato de uma estudante “*Acho que fiquei um pouco mais responsável*” (P., C. Biológicas). Buscar as informações necessárias para o desenvolvimento do curso, o que sinaliza as iniciativas e responsabilidades do estudante por sua própria vida, constituiu-se em alterações percebidas por um estudante:

Você fazer uma universidade pública é completamente diferente de você fazer uma universidade particular. A rotina e a vida universitária são bem diferentes. Por isto eu falo em amadurecimento (...) porque você tem que começar a correr atrás da informação, ou coisas burocráticas da universidade. (L., C. Biológicas).

Autoconfiança e autovalorização

Na descrição das mudanças pessoais observadas pelos universitários, como resultante da vivência de experiências não obrigatórias, constata-se a presença de alterações relacionadas à auto-estima, ao respeito por si mesmo e a um sentimento de segurança na realização de suas ações. Estas transformações estão classificadas na categoria autoconfiança e autovalorização.

A percepção de que algumas atividades não obrigatórias contribuíram para o desenvolvimento de um senso maior de segurança em si mesmo e foi uma mudança relatada “... *ajuda você a se sentir mais seguro. Eu sou mais capaz*” (L., C. Biológicas).

O sentimento de autoconfiança também foi ampliado, principalmente pelo reconhecimento e entusiasmo de professores e colegas, o que possibilitou ao estudante a realização de coisas que nunca havia imaginado ser capaz de executar, conforme destacado no excerto abaixo:

Eu não tinha noção sobre o que eu poderia fazer. Lá [*Universidade solidária*] eu tive que assumir responsabilidades e eu vi que conseguiria, que consegui me virar. Eu nunca tinha dado palestras, e o pessoal acabou encorajando (...) a equipe acabou mostrando que eu conseguia. Eu não tinha muita segurança, sozinha lá na frente, sabe, ser o foco das atenções. Aí eu vi que conseguia (P., C. Biológicas).

Competência Social

As transformações apontadas pelos estudantes nos aspectos referentes à capacidade de relacionamento com outras pessoas, mais especificamente, nas palavras de Kuh (1996, p. 66) à *“capacidade de intimidade nos relacionamentos, de trabalho com outrem, trabalho em equipe, liderança, relações sociais, auto-afirmação, flexibilidade, oratória, comunicação, paciência”* encontram-se classificadas na categoria competência social.

A percepção de alterações nos relacionamentos interpessoais e o aprimoramento de algumas habilidades necessárias para o convívio social, como falar, questionar, foi enfatizada por um estudante *“O estágio exigia uma certa interação com as pessoas que trabalham lá. Tive que aprender a falar, questionar, uma série de coisas”* (J., C. Exatas). Outra transformação percebida como decorrente da participação em atividades não obrigatórias foi uma diminuição da timidez nos relacionamentos interpessoais *“Hoje eu sou menos tímido. Por exemplo, se viesse uma pessoa de fora, perguntar sobre uma entrevista eu acho que saía correndo. Era extremamente tímido. Ai fui melhorando um pouco”* (L., Artes).

Um aprimoramento na capacidade de identificar e selecionar pessoas que tenham mais afinidades com ele *“Mudanças nos relacionamentos: eu passei a identificar melhor quem é amigo da gente quem não é, o que se pode esperar da pessoa A, B e C”* (A., Artes) e também refletir sobre o grau de intimidade possível com os outros *“Aprendi também a mais ou menos até que ponto posso deixar a pessoa A ou B saber da minha vida e das minhas coisas e até que ponto posso ter confiança nesta pessoa”* (A., Artes), foram mudanças destacadas no presente estudo.

Noção de propósito

Clareza nos objetivos de vida e consciência da atividade profissional que terá após a universidade foram mudanças apontadas pelos estudantes e que são classificadas na categoria noção de propósito.

Algumas atividades não obrigatórias contribuíram para que o estudante reafirmasse suas escolhas profissionais *“Inicialmente eu tinha uma visão bem restrita da biologia. Mas*

quando eu entrei eu me apaixonei, realmente me encontrei no curso” (L., C. Biológicas). A definição de alguns objetivos e expectativas sobre a profissão constituiu-se em alterações presentes nos relatos “Aqui eu defini alguns porquês. Eu acredito que todo mundo tem que escolher uma profissão que tenha prazer e que possa dar um retorno social e que possa ter um bom retorno de grana, suporte financeiro” (T., Artes).

O desenvolvimento da consciência sobre as atividades profissionais futuras que pretende desenvolver está enfatizado, no trecho abaixo, como uma transformação percebida:

Esta parte toda que eu estava falando, foi aí que eu até pretendo estar trabalhando com coisas relacionadas a esta área. Então surgiu o que pretendo fazer, surgiu daí. Um certo amadurecimento, de pensar algumas coisas a sério e de me propor a fazer coisas que vão ter um real impacto dentro da sociedade, comecei a ver uma possibilidade de trabalhar (T., C. Humanas).

3.2 Complexidade Cognitiva

Complexidade cognitiva constitui outro domínio de mudanças pessoais percebidas pelo universitário que agrupa as categorias raciocínio reflexivo e aplicação de conhecimentos. Estas categorias serão detalhadas e exemplificadas a seguir.

Raciocínio reflexivo

Os participantes deste estudo descreveram mudanças ligadas ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico, de sintetizar informações e experiências, além da percepção de aproximações entre pensamentos e experiências e de diferentes pontos de vista. Estas alterações, decorrentes da participação em atividades não obrigatórias, estão descritas na categoria raciocínio reflexivo.

No trecho abaixo, os estudantes sinalizam algumas alterações, como o desenvolvimento de novas idéias e a capacidade de avaliar e discernir sobre as situações e a ponderação sobre aspectos positivos e negativos *“Contribuíram para formar uma visão crítica. Você se torna mais apto a discernir entre as coisas que você considera boas ou*

ruins, certas ou erradas. E fica em dúvida” (F., C. Exatas). Também é enfatizada a capacidade de distinguir entre materiais bons ou ruins “É recomendável para a gente porque estamos todos os dias lendo trabalhos científicos, a gente precisa entender como é feito, e interpretar. Porque escreve muita coisa, uma parte é besteira e outra parte é verdade, precisa saber discernir” (M., C. Biológicas) como exemplo de transformações no raciocínio reflexivo possibilitado pelas atividades não obrigatórias.

Uma maior abertura na visão de mundo, criando condições para que houvesse a elucidação de dúvidas e a revisão de algumas posições foi outra transformação percebida “[Uma das mudanças foi] estar esclarecendo coisas, de estar revendo alguns conceitos assim que de repente faziam parte do senso comum e você vai dizer: nossa, eu nunca tinha pensado nisto” (Y., C. Humanas). Bem como a possibilidade de poder analisar melhor os fatos do dia-a-dia, tendo autonomia para o desenvolvimento das ações “Porque eu pude parar e saber analisar melhor as coisas e pensar um pouco mais com a minha cabeça, desenvolver as minhas idéias” (K., C. Humanas).

Aplicação de conhecimentos

Outras transformações apontadas se referem à capacidade de relacionar teoria com prática e utilizar o que aprendeu na sala de aula, no laboratório, na biblioteca. Constituem-se estas em mudanças descritas na categoria aplicação de conhecimentos.

A possibilidade de vivenciar a realidade profissional, através das apresentações artísticas, possibilitou ao estudante aproximar situações teóricas com as práticas.

A gente tem contato com o público, contato com produção, com mil coisas que vão ajudar muito a gente profissionalmente. E também é um trabalho de extensão porque apresenta o seu trabalho para a comunidade, que você viaja, conhece outros lugares e outros profissionais (T., Artes).

3.3 Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas

Outro domínio de mudança que emergiu do processo agrupamento das categorias de transformações percebidas pelos universitários é descrito como Conhecimentos e

Habilidades Acadêmicas. Na sequência, as categorias aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, que compõem este domínio, estão descritas e exemplificadas.

Aquisição de conhecimentos

Os participantes deste estudo perceberam mudanças referentes ao aprendizado acadêmico, enfatizando o domínio de alguns conteúdos. Estas transformações encontram-se classificadas na categoria aquisição de conhecimentos.

A aprendizagem de vários elementos técnicos *“Influenciou no sentido de técnicas, eu aprendi a melhorar minha técnica”* (E., Artes) e a aquisição de conhecimentos, que podem não ser úteis no exato momento, mas que tenham uma contribuição a longo prazo, foram percebidas por um universitário:

Eu aprendi várias técnicas que eu não aprenderia durante o curso, mas que serão úteis para mim. Algum dia eu vou precisar saber colher um gel, estas coisas e estou aprendendo aos pouquinhos a fazer lâminas (P., C. Biológicas).

Habilidades acadêmicas

No relato dos estudantes, observaram-se alterações na maneira de estudar, de escrever e pesquisar, como também se constatou o aperfeiçoamento de habilidades de estudo como reflexo de sua participação nas atividades não obrigatórias.

O desenvolvimento de novas estratégias da aprendizagem, facilitando a maneira de estudar *“Aqui eu aprendi formas de estudar e como é uma imersão no assunto eu percebo que o rendimento é muito maior”* (L., Artes) o que, segundo este mesmo estudante, contribuiu para uma melhora no rendimento acadêmico *“Um enriquecimento grande, um salto enorme comparando também a maneira como eu estudo. Eu tinha uma forma de estudar que o rendimento era pouco”*.

Passar a entender melhor os conteúdos do curso, associado ao desenvolvimento de uma noção de automonitoração sobre a aprendizagem, ou seja, perceber que tem algumas dificuldades e buscar alternativas para superar *“... tenho melhorado nesta questão de, por*

exemplo, sentar e ver que não estou entendendo o que o cara está falando” (O., C. Exatas). Para o mesmo estudante, a aquisição de novas estratégias que favorecessem uma aprendizagem significativa e a autonomia perante o estudo também foi salientado *“Uma das coisas que foi bastante importante, principalmente em termos de Unicamp, eu acho, é que você aprende a aprender. Entender um pouco melhor as coisas. Matemática você entende melhor algumas coisas” (O., C. Exatas).*

A aquisição de habilidades referentes ao trabalho científico, as normais e formas de organização foi outra alteração que mereceu ênfase *“Estou aprendendo toda metodologia científica, maneiras de fazer relatórios, maneira de tocar um projeto científico. Toda uma série de coisas que te ajudam na parte acadêmica mesmo” (R., C. Exatas).*

3.4 Competência prática

Competência prática refere-se a outro domínio de mudanças que contempla a categoria que traz este mesmo nome como também, a denominada competência vocacional. Estes dois grupos de dados estão descritos a seguir.

Competência prática

Estão descritas na categoria Competência prática as alterações percebidas pelos estudantes resultantes de sua participação em experiências de natureza não obrigatórias e que se encontram relacionadas às habilidades organizacionais como administração do tempo, manejo de recursos, capacidade de lidar com sistemas e burocracias.

Ter-se tornado mais organizado, tanto em aspectos materiais como temporais foi uma transformação apontada *“Acho que o estágio contribuiu mais para minha organização. Tive que aprender me organizar no estágio. Era muito desorganizado e ainda sou. Tive que regular minha organização e os meus horários” (J., C. Exatas).*

Competência vocacional

Os participantes deste estudo também perceberam que a participação em atividades não obrigatórias proporcionou mudanças relacionadas à aquisição de posturas, comportamentos e habilidades próprias da vida ocupacional pós-universitária, que se encontram classificadas na categoria competência vocacional.

A aprendizagem de atitudes necessárias para a vida profissional, tais como, postura diante de uma orquestra “[uma das mudanças foi em relação ao] domínio do instrumento, na questão de como ser profissional, de como encarar uma orquestra que são coisas que um músico tem que pensar ao encarar o mercado de trabalho” (L, Artes) ou o desenvolvimento da oratória e aspectos lúdicos como um complemento para a formação do professor “Foram importantes porque complementavam meus conhecimentos na área de literatura e, ao mesmo tempo, foram importantes na minha formação enquanto professor, entendendo como aquele que professa, aquele que exclama. O teatro tem a tendência a facilitar sua oratória, que pode ficar incrementada por vários aspectos, inclusive lúdicos” (G., C. Humanas) foram mudanças na competência vocacional observadas pelos estudantes.

O desenvolvimento de habilidades próprias da vida ocupacional também foi uma transformação apontada “Especificamente contribuiu na formação em termos do negócio da Estatística, não em termos do conhecimento de Estatística ... O que o cliente precisa, como identificar necessidades dele, como dimensionar um projeto de estatística, o que muitas vezes é complicado (O., C. Exatas).

3.5 Humanitarismo

Neste domínio, denominado humanitarismo, estão agrupadas as categorias altruísmo e apreciação cultural. Na seqüência, cada conjunto de dados que compõem este domínio será melhor apresentado.

Altruísmo

Também foram observados, neste estudo, falas sobre mudanças relacionadas ao interesse pelo bem-estar alheio, consciência das necessidades dos outros, empatia e respeito por elas, além de tolerância e aceitação de pessoas de raça, etnia e religião diferentes da sua. Estas transformações encontram-se apresentadas na categoria altruísmo.

A conscientização sobre a existência de diferenças entre as pessoas “*Quando eu entrei na Unicamp uma coisa que tive ciência é que nem todos tinham a mesma oportunidade*” (G., C. Humanas) e a ampliação do respeito e tolerância pelos outros, seguido pela diminuição do preconceito foram transformações positivas pontuadas pelos participantes que coincidem com os dados apresentados por Pachane (1998):

Eu acho que isto é difícil. Às vezes, você acaba gerando alguns tipos de preconceitos. Aqui na faculdade eu acho que isto não existe, não tem como existir. Você conhece tantas pessoas de mundos diferentes, de lugares diferentes, cada uma com uma maneira de ser, não tem como. Ou você desencana ou você não consegue, você tem que viver restrito. (...) Isto me amadureceu bastante, acho que isto é um certo amadurecimento porque preconceito é uma coisa, é uma coisa imatura. (L., C. Biológicas).

Apreciação cultural

Passar a apreciar os objetos culturais nas artes, literatura, teatro, música e aprimorar o senso sobre o julgamento das qualidades estéticas da natureza foram transformações percebidas pelos participantes deste estudo decorrentes da sua participação em atividades não obrigatórias e classificadas na categoria apreciação cultural.

Destaca-se que mudanças nos gostos e alterações nas compreensões das artes foram enfatizadas por diversos alunos, não estando estas alterações, restritas, aos matriculados em cursos da Área de Artes. O trecho abaixo traz a percepção de transformação nos gostos musicais de um estudante da Área de Ciências Humanas “*O contato com a música mudou o repertório que eu conhecia e várias outras áreas em geral*” (T., C. Humanas). Outro aluno da Área de Artes também enfatiza uma maior apreciação em elementos musicais “*Contribuiu para mudar meu gosto musical, conhecer novos tipos de música porque a*

gente geralmente entra com uma cultura musical muito fechada, muito voltada a um certo período de tempo, século XIX. E a gente não tem acesso ao resto” (L., Artes), como exemplo das alterações pessoais identificadas.

Presente nas descrições dos participantes houve um conjunto de mudanças, cujos dados apresentam algumas características particulares que impossibilitou classificá-los nas categorias anteriormente apresentadas. Estes dados foram agrupados numa nova categoria, denominada *outros*. Esta categoria, também presente nos estudos de Kuh (1996), não foi submetida à análise fatorial realizada por este mesmo autor e, portanto, não está agrupada em nenhum dos domínios de mudanças anteriormente apresentados. Por isso, a categoria *outros* será apresentada separadamente das demais.

Outros

Os estudantes apontam outras transformações como decorrentes de sua participação nas atividades não obrigatórias, porém estas mudanças apresentam algumas características que impossibilitaram sua classificação nas categorias anteriormente descritas.

Na categoria *outros* estão incluídas algumas alterações, como a evolução de posturas conservadoras para liberais ou vice-versa, mudança em características físicas, adoecimento físico ou mental, distanciamento em relação a um cônjuge ou familiares.

Um estudante da Área de Humanas enfatizou, como mudança, a manutenção de uma postura mais conservadora.

Não gosto muito desta visão que as pessoas têm da universidade quanto à interação social. Então eu também, pela minha formação religiosa, eu estranhei bastante o modo como as pessoas se portavam dentro da universidade, justamente por estarem fora do ambiente familiar. Uma coisa que me chamava a atenção. Então o uso exagerado de drogas, uma certa facilidade quanto às relações sexuais que até certo ponto encarava com uma certa leviandade por parte destas pessoas, uma liberalidade. Isto me causava um pouco de estranheza e choque e isto também fez com que alguns tipos de relações minhas fossem permeadas com este cuidado (G., C. Humanas).

Mudanças na alimentação, a ponto de desencadear doenças, foi outra transformação apontada “*Mudança na alimentação (...) para pior. Bandeirão nem precisa comentar. Ai, para fugir do Bandeirão eu falava: Não vou jantar. Eu comprava um saco de bolachas, algum iogurte e ficava sem jantar, ao ponto que me deu anemia*” (L., Artes).

Pode-se constatar, a partir das análises dos relatos das mudanças percebidas pelos estudantes um número extenso de alterações, mudanças ou conseqüências pessoais que o estudante percebe como decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias. A análise da natureza destas mudanças indica transformações, tanto em aspectos cognitivos como em outras áreas imprescindíveis para uma formação geral, como os aspectos afetivos, sociais, entre outros.

Apesar de a maioria dos aspectos relatados apresentar características positivas do ponto de vista da formação e do desenvolvimento do indivíduo, observa-se que alguns deles parecem traduzir um impacto negativo das experiências universitárias, como exemplificado por uma mudança nos hábitos alimentares. O baixo número de mudanças negativas pode estar relacionada à natureza da questão inicial, que solicitava a descrição das atividades que contribuíram para a formação. É provável que a referência à formação levou os estudantes a pensarem em algo positivo, ou seja, para melhor. Posteriormente, na solicitação da descrição das mudanças que percebem em si, mesmo tendo sido explicado que as alterações envolveriam tanto aspectos positivos como negativos, é provável que os participantes já tivessem direcionado seus pensamentos para as alterações positivas que em si identificam.

Também se observou que as mudanças relatadas pelos participantes deste estudo contemplaram todas as categorias previamente descritas na literatura, não havendo necessidade de alterações, seja omitindo ou criando outras categorias de análise.

A partir da constatação de que os estudantes percebem diversas mudanças como decorrentes do envolvimento nas atividades não obrigatórias, tornou-se imprescindível a análise dos pares estabelecidos pelos universitários entre a natureza das atividades não obrigatórias vivenciadas e as mudanças percebidas, visando a uma compreensão mais pontual destas experiências.

4. Relações entre a participação nas atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais percebidas

Com a finalidade de contemplar outro objetivo deste estudo e conhecer com maior propriedade a atuação das atividades não obrigatórias, neste tópico estão apresentadas as relações estabelecidas pelos estudantes entre a natureza das atividades que participaram e as mudanças pessoais que percebem.

Constatou-se não haver, de forma geral, relação um a um entre a natureza das atividades e das mudanças pessoais observadas. Uma mesma categoria de mudanças foi beneficiada por diversos tipos de atividades, assim como, uma mesma categoria de atividades contribuiu para diferentes tipos de mudanças.

Entretanto, notam-se algumas tendências dos grupos de atividades, tanto no que se refere à quantidade de mudanças a eles associados quanto ao conjunto dos cinco domínios de mudanças com os quais se relacionam. É possível dizer que as atividades não obrigatórias, nas suas variações quanto à natureza, contribuem de forma diferenciada para as mudanças no universitário, destacando-se algumas pela extensão de sua atuação e outras, por contribuir com exclusividade para alguns tipos de mudança. As atividades que possibilitam *contato com os pares* contribuíram para mudanças pessoais em nove das catorze categorias apontadas neste estudo, em oposição às *viagens*, cujas transformações se restringem a uma categoria de mudanças. As *atividades de liderança* e *outras* atividades contribuíram para mudanças em três categorias apresentadas por Kuh (1995), e as demais experiências proporcionaram alterações que variam entre cinco a sete categorias de mudanças. Estes dados encontram-se descritos na Tabela 8.

Tabela 4 - Mudanças percebidas pelos estudantes como decorrência da participação nas diferentes atividades não obrigatórias

Categorias de Atividades							
Liderança	Pares	Docentes	Acadêmicas	Infl. Inst.	Trabalho	Viagem	Outros
Aplicação de conhec.	Altruísmo	Aplicação de conhec.	Aquisição de conhec.	Apreciação cultural	Altruísmo	Aquisição de conhec	Autonomia
Autoconfiança	Aquisição de conhec.	Aquisição de conhec.	Competência social	Aquisição de conhec.	Aplicação de conhec.		Competência social
Competência social	Autoconfiança	Autonomia	Competência vocacional	Habilidades acadêmicas	Autonomia		Outros
	Autopercepção	Competência social	Habilidades acadêmicas	Outros	Competência prática		
	Competência social	Habilidades acadêmicas	Raciocínio reflexivo	Raciocínio reflexivo	Competência social		
	Habilidades acadêmicas	Noção de propósito			Competência vocacional		
	Noção de propósito	Raciocínio reflexivo			Noção de propósito		
	Outros						
	Raciocínio reflexivo						

A grande influência das atividades que favoreciam *contato com pares* é consenso nos dados da literatura sobre o tema. Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) apontam, entre suas conclusões, que a mais poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes parecem ser as interações interpessoais, com os pares e professores.

A participação nestas atividades produziu a maior variedade de alterações pessoais, sendo associadas a quatro dos cinco domínios de mudanças do estudante, entre eles, *competência interpessoal, conhecimentos e habilidades acadêmicas, complexidade cognitiva e humanitarismo*. O único domínio de mudança não relacionado a atividades não obrigatórias envolvendo os *pares* foi o de *competência prática*. No domínio da

competência interpessoal, estas atividades se destacam pela diversidade de aspectos a elas relacionados, incluindo alterações na autoconfiança, competência social, noção de propósitos e autopercepção, sendo este último item unicamente associado ao desenvolvimento deste grupo de atividades não obrigatórias. Os efeitos positivos observados na autopercepção coincidem com os dados apresentados na revisão de literatura realizada por Cornelius (1985) sobre o impacto dos relacionamentos interpessoais nestas mudanças.

Ainda que no presente estudo foram apontadas diversas alterações positivas como decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias, Terenzini e cols (1995) destaca que nem todas as interações produzem benefícios nos domínios acadêmico e cognitivo. O excesso de tempo despendido na realização destas atividades sociais pode afetar negativamente o rendimento e o desenvolvimento dos estudantes. Também se observa que o impacto dos relacionamentos interpessoais deve estar mais ligado à natureza destas relações do que a sua simples ocorrência.

O conhecimento do impacto das experiências de contato com os *pares* fornece subsídios para intervenções institucionais que privilegiem a ampliação dos relacionamentos dos estudantes com seus pares e professores. Torna-se relevante refletir sobre propostas que inibam poucas interações entre os estudantes, sejam provocadas pelo trabalho em tempo integral ou fora do campus, ou oriundos das exigências de certos programas de curso, cujas características impedem seus estudantes de participarem das vivências universitárias que extrapolem os limites da sala de aula.

À semelhança das atividades que propiciam *contatos com os pares*, as atividades não obrigatórias de *trabalho* também possibilitaram amplas e distintas alterações nos estudantes, porém se caracterizam por promoverem, com exclusividade, a *competência prática*, entendendo esta enquanto uma mudança caracterizada por aquisição de habilidades organizacionais, manejo de recursos, capacidade de lidar com sistemas burocráticos e aquisição de comportamentos e habilidades característicos da vida profissional. Nenhum outro grupo de atividades foi indicado pelos estudantes como tendo favorecido o desenvolvimento de habilidades desta natureza. Destaca-se, ainda, que referente ao domínio *competência prática*, que inclui tanto as mudanças que levam o mesmo nome como as relacionadas à competência vocacional, somente as atividades de trabalho

contribuíram para mudanças nos dois aspectos presentes no domínio. Tais dados são compatíveis com os relatados por Kuh (1995) cujos resultados associam benefícios em termos de satisfação pessoal e habilidades de gerenciamento do tempo, sendo esse último aspecto próprio da competência prática. Pascarella e cols (1994) também sinalizam que provavelmente o estudante que trabalha mais, saiba usar mais efetivamente seu tempo de estudo, ou seja, tenha desenvolvido aspectos da sua competência prática, sem apresentar prejuízos em algumas habilidades como leituras, matemáticas e pensamento crítico, se comparados, durante o primeiro ano de graduação, com estudantes que não trabalhem.

Além disto, Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) sugerem que o trabalho, particularmente os relacionados às aspirações iniciais de carreira, tem um impacto positivo sobre a escolha e o desenvolvimento da carreira e sobre o nível de responsabilidade profissional posterior. Esses dados são compatíveis com os observados no presente estudo, em especial pelos benefícios associados à competência vocacional.

As atividades que se caracterizaram pelo envolvimento com os *professores*, apesar de relacionadas a vários itens, esses são limitados a mudanças em três domínios: *competência interpessoal* (autonomia, competência social e noção de propósito), *complexidade cognitiva* (aplicação de conhecimento e raciocínio reflexivo) e *conhecimentos e habilidades acadêmicas* (aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas). Não foram citados ganhos nos domínios de *competência prática* e *humanitarismo* como decorrentes dos contatos com professores. Com relação à *complexidade cognitiva*, esta foi a única atividade que possibilitou as duas mudanças presentes neste domínio (aplicação de conhecimentos e raciocínio reflexivo). Nas demais atividades, quando foram apresentadas mudanças neste domínio, estas se referiam a apenas um dos itens que o compõem. Estes dados confirmam informações apresentadas na literatura (Endo e Harpel, 1982; Terenzini, Pascarella e Blimling 1996), os quais encontram que a maioria dos pesquisadores, com algumas exceções, relata associações positivas entre a natureza e frequência dos contatos que estudantes têm com seus professores fora da sala de aula e ganhos em medidas de desenvolvimento acadêmico ou cognitivo. Isto parece apontar que a busca de situações que promovam tais contatos deve se constituir em interesses educacionais, tanto de estudantes quanto da instituição. Estas informações

também sinalizam a necessidade de estudos referentes à realidade brasileira nos quais se analise a natureza dos relacionamentos interpessoais durante o período de formação.

Atividades de *natureza acadêmica* envolvem experiências diretamente relacionadas ao curso, porém de caráter não obrigatório, como a condução independente de projetos de pesquisa, a realização de disciplinas que não contabilizam créditos para o histórico escolar. Apesar de relacionadas a quase todos os domínios de mudanças, nota-se que, em cada um deles, o número de itens apontados é bastante restrito, indicando uma atuação bastante pontual dessas atividades nos vários domínios. Por exemplo, no domínio das *competências interpessoais*, apenas o item relativo à competência social foi apontado. Os demais aspectos deste domínio parecem não ter seu desenvolvimento propiciado por tais atividades. Em síntese, observa-se que os benefícios associados à realização das atividades acadêmicas contemplaram quatro domínios de mudanças, sendo três: *conhecimentos e habilidades acadêmicas*, *competência interpessoal* e *complexidade cognitiva* semelhante aos encontrados por Kuh (1995). Nos estudos deste autor, as alterações nos domínios da *competência prática* foram baixas, diferindo dos resultados observados no presente estudo, no qual as mudanças relacionadas à competência vocacional, um dos conjuntos de alterações que compõem a *competência prática*, foram observadas como benefícios pelo envolvimento nas atividades acadêmicas. Estes dados apontam que as atividades acadêmicas podem ter uma contribuição direta, não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos universitários como também para o seu crescimento profissional.

Quanto às *influências institucionais*, observamos que tem sua expressão em experiências que contribuem para a *aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas*, *humanitarismo* e *complexidade cognitiva*, nesse último especificamente sobre o raciocínio reflexivo. No domínio do *humanitarismo* observam-se mudanças apenas em apreciação cultural, o que envolve a valorização de objetos culturais nas artes, literatura, teatro e as qualidades estéticas da natureza. Este item apareceu nos relatos dos estudantes apenas associados a *influências institucionais*. Nenhum outro tipo de atividade foi relacionado a mudanças neste aspecto. As manifestações artísticas presentes no campus contribuíram, por exemplo, para novas apreciações musicais. Ainda que em outros trabalhos como o de Kuh (1995) tenham sido observadas alterações em outros domínios não apontados no presente

estudo, estas informações parecem refletir as principais características do contexto institucional da universidade envolvida.

Outra atividade vivenciada pelos estudantes, as *de liderança*, que envolvem a participação nos centros acadêmicos, representações discentes em colegiados e em associações estudantis tiveram seu efeito limitado a mudanças no domínio da *complexidade cognitiva*, e das *competências interpessoais*. Neste último domínio, apenas houve alterações relacionadas aos itens de autoconfiança e competência social. A partir da baixa referência às *atividades de liderança* como contribuindo para a formação, torna-se necessário um questionamento junto à instituição sobre quais outras atividades que envolvam funções de liderança estão sendo disponibilizadas aos estudantes, visto que diversos estudos (Kuh, 1995; Fitch, 1999) apontam as mesmas como essenciais no desenvolvimento profissional e pessoal do estudante.

As *viagens*, outra categoria de atividades proposta por Kuh (1995), foi identificada nos relatos desses estudantes, ao apontarem deslocamento para diferentes regiões do país como parte de atividades relacionadas à universidade e tiveram seus efeitos associados a apenas um domínio de mudanças: *conhecimentos e habilidades acadêmicas*.

Destaca-se que, dentre as atividades que contribuíram para mudanças no domínio *conhecimentos e habilidades acadêmicas*, somente viagens teve seu efeito relacionado apenas a aquisição de conhecimentos. As demais experiências: *contato com os pares*, *contato com docentes*, *atividades acadêmicas e influências institucionais* contribuíram para alterações, tanto referentes à aquisição de conhecimentos como a de habilidades acadêmicas, possibilitando inferir sobre como estas duas categorias de mudanças encontram-se intimamente interligadas.

Na categoria de *outras atividades*, foi incluída a realização de terapia, sob a responsabilidade de serviços de atendimento ao universitário que, segundo o depoimento de um dos estudantes, possibilitou melhora na *competência interpessoal* nos aspectos de competência social e também a tomada de iniciativas e responsabilidades por sua própria vida, o que envolve autonomia e autodirecionamento. Os benefícios da prática de atividades físicas foram associados à melhora na saúde física e emocional, sendo este benefício também verificado no estudo de Ryan (1989). A participação nos esportes requer do estudante habilidades de organizar suas atividades (Cornelius, 1985), porém o

desenvolvimento destas habilidades não esteve associado à prática do esporte, o que sugere que o estudante que participe em atividades esportivas já deva ter desenvolvido a competência prática para poder se envolver em atividades desta natureza.

É relevante destacar que apenas as atividades de *contato com os pares* e de *trabalho* contribuíram para alterações referentes à sensibilidade ao bem-estar alheio, respeito, tolerância e aceitação da diversidade de pessoas. Foram restritas as atividades que contribuíram para o altruísmo.

Em síntese, observa-se que todos os estudantes realizam atividades não obrigatórias e percebem mudanças pessoais decorrentes desta participação. Todavia, a extensão destas mudanças foi variável. Nenhuma atividade não obrigatória foi responsável por contribuir com mudanças nas catorze categorias de alterações pessoais apontadas pelos estudantes. Estes dados dão indícios de que a extensão do impacto de tais atividades reside no conjunto de experiências realizadas pelos estudantes e pelo efeito cumulativo entre elas, e não pelo simples envolvimento em apenas atividades de uma mesma natureza.

Considerando o impacto destas atividades na formação do estudante e com o intuito de entender o contexto que favorece a realização das mesmas, na sequência apresentam-se as análises sobre as condições propiciadoras à realização das atividades não obrigatórias.

5. Condições propiciadoras à realização das atividades não obrigatórias

Conforme vem sendo apontado ao longo deste trabalho, as atividades de natureza não obrigatória ocupam um espaço significativo nas propostas de formação desta universidade. Os próprios alunos, ao enfatizarem a amplitude de experiências não obrigatórias realizadas, demonstram considerá-las importantes para sua formação e buscam realizá-las. Sabe-se, contudo, que para a concretização desta diversidade de experiências, algumas condições são necessárias. Neste item final, apresentar-se-ão as análises sobre as situações apontadas pelos estudantes que permitiram a participação nas atividades não obrigatórias.

A partir do próprio relato dos estudantes, cinco categorias sobre condições que propiciaram a realização das experiências não obrigatórias foram construídas: *condições estruturais, disponibilidade de pares/docentes, financeiras, temporais e pessoais*.

Os estudantes apontam que *condições estruturais* se constituem em elementos fornecidos ou disponibilizados pela própria universidade e que possibilitaram a concretização das experiências não obrigatórias. A existência de espaços físicos como laboratórios, bibliotecas, palcos, assim como alguns recursos materiais: computadores, artefatos de vídeo, som, instrumentos musicais, equipamentos de luz, além de oportunidades disponibilizadas aos estudantes pelo fato de estarem matriculados em cursos da instituição, foram exemplos das condições *estruturais* que contribuíram para que as atividades não obrigatórias pudessem ser realizadas.

O relato de um estudante da Área de Artes apontou que o apoio da instituição no fornecimento de infraestrutura, disponibilizando espaço físico e funcionários para o auxílio das atividades, criou condições para a concretização dessas experiências “*Eu digo que a universidade dá condições: tem lá o espaço, tem o funcionário para mexer na luz ou então para ajudar carregar não sei o que, buscar gravador, este tipo de coisa*” (A., Artes). Outro estudante também aponta que os recursos materiais foram elementos importantes para a realização das suas experiências “*outra condição é a infraestrutura que o Instituto de Computação oferece nesta área de bioinformática*” (R., C. Exatas).

Destacou-se ainda, nas verbalizações, que ser aluno desta instituição “*A primeira condição foi estar na Unicamp*” (F., C. Exatas) já contribuiu para o desenvolvimento de muitas experiências não obrigatórias. No relato abaixo, este mesmo pensamento está manifesto nas falas de outro estudante “*O fato de estar inserida numa universidade de qualidade que é a Unicamp*” (T., C. Humanas).

Outro fator que propiciou a participação nas atividades não obrigatórias refere-se à *disponibilidade de docentes/pares*. A presença de docentes para orientar e coordenar os trabalhos realizados nas atividades que não compõem as exigências curriculares obrigatórias constitui-se em situações que possibilitaram que estas experiências pudessem ser efetivadas. O interesse dos professores em realizar novos trabalhos “*era mais do interesse meu e da orientadora no caso. Eu falei que tinha interesse e ela também e a gente se reunia*” (E., Artes), associado à disposição dos docentes “*você vai atrás do professor ...*

se ele tiver disposto, se tiver vaga, vai te aceitar” (M., C. Biológicas) e a presença dos mesmos, orientando as atividades *“lá tem dois ou três professores que podem orientar nesta área”* (R., C. Exatas) foram condições importantes para que as ações não obrigatórias se concretizassem.

Além da disposição do professor em coordenar as atividades, apontou-se, algumas situações que o convite do professor *“A presença de alunos interessados em fazer outro tipo de leitura e convidados pelos professores”*, (G., C. Humanas) constituiu-se em elemento importante como é o caso da participação em grupos de estudos. A proximidade com os professores também foi outro fator que facilita o desenvolvimento das experiências *“Acabou facilitando pelo fato de termos proximidade com os professores e ... eles, nos conhecendo anteriormente, sabiam que a gente não iria ser omissa ou indiferente a alguma necessidade durante a realização do trabalho”* (G., C. Humanas).

A disposição de colegas que possuem conhecimentos sobre determinado assunto também contribuiu para a realização de estudos não obrigatórios *“alguns amigos meus fizeram alguns festivais que envolviam música antiga ... e são praticamente a única fonte que eu tenho aqui no Brasil para estudar... estas pessoas foram praticamente me encaminhando”* (L., Artes).

Outras situações propiciadoras referem-se às *condições temporais*. Possuir algumas horas semanais livres *“ter tempo”* (F., C. Exatas), em especial por frequentar apenas a universidade e não ter que conciliá-la com outras atividades, como as exigências obrigatórias *“Na medida do possível, quando não tinha choque de horário eu ia”* (R., C. Exatas) ou trabalho *“ter disponibilidade de período integral porque eu estudava à noite e não precisava estar trabalhando em uma atividade melhor remunerada porque a bolsa é baixa”* (K., C. Humanas) permitiu a vivência de diversas atividades.

Não trabalhar foi uma condição que proporcionou a vários estudantes a realização das atividades não obrigatórias. Também relacionado ao fato de não exercer ocupações durante o período diurno, favoreceu a vivência do estudante na instituição *“Não ter um trabalho em período integral ... se você trabalha integralmente, infelizmente meio que mata as possibilidades de você participar de muitas coisas por aqui. A Unicamp, quer queira quer não, é diurna. A noite é aula e acabou”* (R., C. Exatas). Neste trecho, também está presente uma crítica do estudante à instituição no qual está matriculado, afirmando que

muitas das experiências disponibilizadas ocorrem durante o período diurno, facultando ao noturno apenas atividades tradicionais, como a aula.

Na fala dos participantes foram presentes referências às *condições financeiras*, como situações que tiveram um papel de propiciador ao envolvimento nas atividades não obrigatórias. Receber algum tipo de ajuda financeira, através de bolsas de iniciação científica, trabalho, entre outras, tiveram um papel ímpar na participação dos estudantes em atividades distintas “*O suporte financeiro que tenho da FAPESP, pois do contrário teria que estar realizando um estágio de 20, 30 ou 40 horas*” (R., C. Exatas). Outras instituições, além das agências de fomento, também contribuíram financeiramente para a concretização de experiências diversificadas na formação dos universitários “*O SESI banca o transporte do ator, cenário, hotel, alimentação e custo de produção também*” (T., C. Humanas). O dinheiro administrado pelo Centro Acadêmico dos cursos aponta o papel da própria universidade na disponibilização e gerenciamento de recursos essenciais para a vivência das experiências não obrigatórias “*O fato da faculdade estar colaborando financeiramente, o fato da gente ter o nosso Centro Acadêmico*” (Y., C. Humanas).

A situação econômica do próprio estudante também é um fator que contribuiu para que algumas atividades fossem concretizadas. Dificuldades financeiras propiciaram a busca de um trabalho para poder contribuir com suas despesas durante a graduação “*era sustentado pelos meus pais e começou a pesar um pouco*” (J., C. Exatas). Ao contrário, a disponibilização de recursos financeiros pelos pais possibilitou ao estudante participar de diversas atividades, em especial aquelas nas quais não há suporte financeiro da instituição como os encontros de estudantes, viagens, entre outras “*ter dinheiro porque você tem que pagar*” (F., C. Exatas).

Como último fator propiciador do desenvolvimento de experiências não obrigatórias temos as *condições pessoais*. Nesta categoria, estão presentes verbalizações dos estudantes apontando sua vontade “*Acho que uma coisa é você ir atrás*” (T., C. Humanas), “*Olha,... empenho pessoal*” (M., C. Biológicas) e o interesse próprio “*São mais por interesse ... foi uma iniciativa minha*” (L., Artes) como elementos que criaram condições para o envolvimento em atividades distintas. A disposição física também foi um elemento característico do estudante que contribuiu para seu envolvimento nas atividades “*Estar disposto porque tem que acordar cedo*” (F., C. Exatas).

Destaca-se dos relatos dos participantes que as condições propiciadoras à realização das experiências não obrigatórias ocorrem de maneira interligada, ou seja, uma ou mais situações são associadas à possibilidade de envolvimento nas diversas atividades.

Observa-se, ainda, que as condições acima apresentadas são constituídas por naturezas distintas, e muitas delas estão diretamente relacionadas à instituição. Tanto as condições estruturais e a disponibilidade dos docentes dependem de políticas da instituição que favoreçam a ocorrência das mesmas. Por exemplo, deve fazer parte das propostas da universidade o número de professores contratados em tempo de dedicação integral ao trabalho. Pode-se pensar que estes professores estarão mais disponíveis para o auxílio ao estudante do que os docentes que se encontram presentes na instituição apenas no horário das aulas.

As *condições temporais* apontadas pelos participantes como propiciadoras à realização das experiências não obrigatórias também, em parte, podem ser imediatamente dependentes da instituição. Mesmo sabendo que a disponibilidade temporal pode estar relacionada às competências pessoais, algumas propostas de reformulações curriculares, que visam adequar a quantidade de horas-aula com períodos para a dedicação e vivência de outras atividades, sinalizam a importância da universidade no favorecimento desta condição.

Ainda referente às *condições financeiras* destacadas pelos participantes, há aquelas que se relacionam de uma maneira mais direta com a universidade, como o fornecimento de bolsas-trabalho, de auxílio transporte, entre outras.

Em relação às *condições pessoais*, ainda que referentes aos interesses, disposições e vontades dos participantes, estas não se constituem em elementos estáveis. Ao longo da graduação do estudante, alguns fatores interferem nestes aspectos, o que possibilita sua modificação. É provável que a própria influência da cultura institucional tenha uma forte influência nesta transformação.

Em síntese, observa-se que as condições propiciadoras à realização das atividades não obrigatórias dependem, em grande parte da própria instituição. Estes dados sugerem que os estudos sobre envolvimento do estudante nas atividades não obrigatórias devem enfatizar o papel da instituição neste processo, pois a mesma parece ter uma influência

muito forte não apenas no planejamento, mas também na concretização de propostas diversificadas de formação que incorporem as atividades não obrigatórias.

A partir das análises dos dados obtidos e das leituras realizadas na sequência, estão apresentados apontamentos sobre os tópicos que se destacaram no processo de construção deste estudo e também estará descrita uma sugestão para encaminhamento de novos trabalhos que ampliem o conhecimento sobre a formação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões sobre o processo de formação universitária emergiram a partir da interlocução dos dados obtidos com os referenciais presentes na literatura e serão brevemente compartilhadas a seguir.

A diversidade de atividades desenvolvidas pelos estudantes confirma que o processo educacional, sob responsabilidade da instituição, envolve experiências que ultrapassam os limites da sala de aula e das exigências das atividades curriculares obrigatórias e que ambas, em interação, contribuem com mudanças significativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Como notas e históricos escolares não traduzem toda a extensão do desenvolvimento do estudante, programas de curso não revelam a totalidade das experiências de formação universitária. Repetindo conclusões de Kuh (1995 p.145) *"muitas experiências fora da sala de aula possuem potencial para contribuir na valorização dos resultados da universidade"*.

O relato espontâneo dos estudantes, mencionando a importância das atividades não obrigatórias na sua formação, sinaliza o reconhecimento, por parte dos universitários, de que as diversas experiências vivenciadas durante os quatro ou cinco anos da universidade têm um impacto na sua formação.

Merece destaque, ainda, a constatação de que a presença das atividades não obrigatórias não extinguiu as experiências obrigatórias e nem teve um papel de substituí-las. O que se observa é uma interação destas experiências, contribuindo de maneira direta para a formação do estudante, reafirmando a necessidade de ambas atividades nos currículos universitários. Conhecimentos mais pontuais sobre a atuação do conjunto de atividades obrigatórias e não obrigatórias são importantes e sugerem a necessidade de novos estudos sobre esta temática.

A presença de experiências não obrigatórias, que não se organizam no enfoque disciplinar, concretiza algumas das condições que caracterizam um currículo orientado pelo princípio da flexibilização. Pereira e Cortelazzo (2002, p.122) apontam que o princípio da flexibilização se baseia, entre outros, no *"entendimento de que o processo acadêmico de formação extrapola as disciplinas centradas na área básica e específica do curso"* e destacam a importância de se buscar estruturas curriculares que permitam novas formas de

aprendizagem à formação universitária e que possibilitem "*não só o crescimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do estudante*".

A flexibilidade do currículo ao criar condições para a vivência de atividades não obrigatórias tem como um dos seus benefícios a possibilidade do aluno compor sua formação com experiências que mais se aproximem de seus interesses pessoais. No presente estudo, a oportunidade e a liberdade de o estudante escolher em quais experiências participar, foi descrito como muito significativo e um dos elementos principais que o leva a optar pela realização das atividades não obrigatórias. O prazer em aprender, elemento indispensável para que o ensino superior seja vivido com *alegria* (Snyders, 1995), é resgatado com a participação nestas experiências. É provável que a disposição para aprender rememorada pelas experiências não obrigatórias, tenha um impacto positivo nas obrigatórias, reafirmando a ligação entre as mesmas. Supõe-se que sejam estes conjunto de fatores que contribuem para que as propostas de flexibilização curricular favoreçam resultados mais específicos, os quais ampliam a formação do estudante para além dos aspectos acadêmicos.

A participação e o envolvimento do estudante em atividades não obrigatórias parece ter sua importância em parte determinada pelas mudanças pessoais que propiciam e conseqüente favorecimento da adaptação e integração do estudante ao contexto universitário. Almeida e cols (2000) sustentam que as mudanças decorrentes da participação nessas atividades são acompanhadas de sentimentos de aceitação e de aprovação e se constituem em facilitadores da integração do estudante ao contexto universitário. Por conseguinte, as atividades não obrigatórias afetam a qualidade das vivências acadêmicas, e estas, a qualidade da adaptação ao campus e o rendimento acadêmico.

Este estudo também reforça a proposição de Astin (1984) sobre o envolvimento do estudante nas atividades universitárias. Ainda que não sido proposto, neste estudo, mensurar alguns aspectos apontados por este autor, observa-se que a quantidade de benefícios associados ao envolvimento nas atividades é condizente com a afirmação de que a quantidade de energia gasta nas experiências é diretamente proporcional à quantidade de desenvolvimento pessoal observado. No presente estudo, os universitários relatam

participar de diversas atividades não obrigatórias e observam alterações pessoais relacionadas ao envolvimento nestas experiências.

Por outro lado, também se aponta na literatura a presença de influências negativas decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias. Ainda que no presente estudo tenha havido uma baixa presença de impactos negativos, estes dados não são conclusivos. As propostas educacionais devem prever tanto as consequências positivas como as negativas já descritas na literatura e, principalmente, tentar amenizar os impactos negativos, face às considerações de Terenzini, Pascarella e Blimling (1996). Tais autores sugerem a necessidade de intervenções logo no início do curso para se evitar que desvantagens de aprendizagem associadas a essas experiências ocorram, principalmente tendo-se em conta que os efeitos negativos dessas atividades já são observáveis ao final do primeiro ano de curso, podendo se constituir nas primeiras de um processo cumulativo de desvantagens.

Com relação às ações específicas das atividades não obrigatórias, sobre uma ou outra área do desenvolvimento pessoal, um aspecto a se considerar é o efeito cumulativo que essas atividades têm sobre o estudante. Uma das principais conclusões da revisão da literatura realizada por Terenzini, Pascarella e Blimling (1996), foi a de que o elevado grau de impacto que as atividades externas à aula exercem sobre o estudante depende do somatório de efeitos de um conjunto de atividades pois, isoladamente, produzem efeitos pequenos. Algumas das implicações apontadas pelos autores merecem ser destacadas: uma delas é a necessidade de se promover o ambiente cultural do campus, uma vez que, influências fortes sobre as mudanças do estudante serão mais prováveis como decorrência de experiências múltiplas, em múltiplas áreas educacionalmente relevantes.

A este respeito, considerando que as atividades não obrigatórias são essenciais para a formação do estudante, as mesmas não devem ser entendidas como de ocorrência esporádica. A responsabilidade da instituição pressupõe um planejamento e programação das ocorrências destas experiências durante a vida acadêmica do estudante. Além disto o seu caráter não obrigatório não elimina a necessidade de acompanhamento ou supervisão que muitas vezes deve ser realizado por um membro da instituição, em particular o corpo docente, um colega ou o pessoal dos serviços prestados pela universidade. Ao analisar as diversas condições propiciadoras para a realização destas atividades apontadas pelos estudantes, foi muito presente o papel da universidade na viabilização destas experiências.

O envolvimento em atividades não obrigatórias em sua grande maioria parece não ser diretamente ou especificamente relacionado a um ou outro curso, mas comuns a todos os alunos de graduação. Isto sugere que as propostas dessas atividades devam compor as agendas de discussões sobre os objetivos de formação do universitário realizadas no âmbito das comissões da universidade, em especial, nas comissões centrais de graduação. A universidade deve prevê-las e garantir que sua ocorrência seja intencionalmente estabelecida.

Neste sentido, ao olhar todo o percurso de construções realizadas, ainda que alcançadas a partir do estudo em uma instituição específica e com um número limitado de alunos, considerando sua preocupação com aspectos qualitativos, tornaram-se mais contundentes os resultados sobre a importância das atividades não obrigatórias na formação do estudante. Distante, porém, da crença de que todas as questões foram contempladas, as considerações do presente trabalho sinalizam a necessidade de outras investigações relacionadas ao ensino superior. Tornam-se pertinentes propostas que compreendam o papel que os relacionamentos interpessoais, ocorridos durante o período de graduação, exercem sobre o processo de integração e adaptação do estudante a este nível educacional, como também analisar as contribuições mais específicas destes relacionamentos para a formação integral do estudante.

Observa-se, portanto, que novos estudos devem ser desenvolvidos para que a compreensão do ensino superior, mais especificamente sobre o estudante universitário, possa ser ampliada. O corpo de conhecimentos relacionado à psicologia, ainda que distante de um enfoque reducionista sobre o entendimento de um determinado fenômeno, pode ter um papel fundamental na construção de novos conhecimentos sobre a formação universitária, em especial considerando as colocações de Clarice Lispector apresentadas no início deste trabalho, constatando que muitas buscas antecedem a edificação de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.V.; LEITÃO, L.M.; PAIXÃO, M.P.; BREDÁ, M.S.J.; MIGUEL, J.P. Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. **Psychologia**, Coimbra, n.33, p. 33-61, 1996.

ALMEIDA, L.S. Questionário de vivências académicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, La Coruña, n.2, v.3, ano II, p.113-130, 1998.

ALMEIDA, L.S.; FERREIRA, J.A.G. Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, Braga, n.1, p.157-170, 1999.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, AP.C.; VASCONCELOS, R.M.; CAPELA, J.V.; VASCONCELOS, J.B.; CORAIS, J.M.; FERNANDES, A. Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In: **Transição para o ensino superior**. Braga, 2000.

ALONSO, M. O conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 2, n.2 p.31-41, 1999.

AMARAL, N.C. O perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o financiamento das IFES: dez argumentos a favor da gratuidade. **Avaliação**, Campinas, v.3,n.3(9), 1998.

ANAYA, G. College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments and cocurricular activities. **Journal of College Student Development**, Washington, v.37, n.6, p.611-622, 1996.

ANPED, CD da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ano de 1996.

ASTIN, A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v. 25, p. 297-308, 1984.

ASTIN, A W. O estudo do impacto causado pela universidade. Tradução de M.H. CARTRO e L. A RAYOL. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, p.109-134, 1997. Tradução de: Studying college impact. In: STAGE, F.K.; GUADALUPE, A.; BEAN, J.P.; HOSSLER, D.; KUH, G. College students: The evolving nature of research, 1996a.

ASTIN, A W. Involvement in Learning Revisited: Lessons we have learned. **Journal of College Student Development**, Washington, v.37, n.2, p.123-134, 1996b.

BARIANI, I.C.D. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Unicamp, Campinas, 1998.

BAXTER MAGOLDA, M.B. Cocurricular influences on college student's intellectual development. **Journal of College Student Development**, Washington, v.33, maio/1992, p.203-213, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEAN, J.P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**. New York, v.12, n.2, p.15-187, 1980.

BOGDAN, R.; BILKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWEN, H. R. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. Tradução de L. A. RAYOL e S. RUGGERI. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, p.7-32, 1997. Tradução de: Goals: The intended outcomes of higher education, 1977.

BRAGA, M. M. **A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90**. 23ª Reunião Anped, Caxambu, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. 134 p.

BRIDI, J. C. A., MERCURI, E. Causas Atribuídas pelos Universitários à Evasão de Curso In: XXIX **Reunião Anual de Psicologia**, Campinas, SP, 1999.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BIESCHKE, K.J.; BOWMAN, G.D.; HOPKINS, M.; LEVINE, H.; McFADDEN, K. Improvement and satisfaction with short-term therapy at a university counseling center. **Journal of College Student Development**, Washington, v.36, n.6, p. 553-559, 1995.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L.S. Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos do ensino superior. **Psychologica**, Coimbra, n. 26, p.187-198, 2001.

CAPOVILLA, S.L.; SANTOS, A.A.A. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v.6,n.2, p.49-58, 2001.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas,S.P.: Papirus, 2000.

CATANI, A M.; OLIVEIRA, J.F. de. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Coimbra, v.5, n.3[17], p.7-14, 2000.

CHAMBOULEYRON, I.(org.) **Fórum de reflexão universitária – UNICAMP: mais vagas com qualidade** – o desafio do ensino público no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996 (v.2).

COOPER, D.L; HEALY, M. A.; SIMPSON, J. Student development through involvement: specific changes over time. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, p. 98-102, 1994.

CORNELIUS, A. The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. **Journal of College Student Development**, Washington, v.36, n.06, p. 560-573, 1995.

CUNHA, M.I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.B.C. e MOROSINI, M. (orgs). **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, P. **A nova LDB ranços e avanços**. 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. 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.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação**, v.6,n.3[21], p.7-17, 2001.

ENDO, J.J.; HARPEL, R.L. The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. **Research in Higher Education**, New York, v. 16, p. 115-135, 1982.

FAGGIANI, A. **O comportamento acadêmico nos curso de graduação da UNICAMP**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

FAZENDA, I. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, J.A.; ALMEIDA, L.S.; SOARES, AP.C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.6, n.1, p.1-10, 2001.

FITCH, R.T. Differences among community service volunteers, extracurricular volunteers, and nonvolunteers on the college campus. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 32 novembro 1991, p.534-540, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, p.31-92, 1995.

GAMBOA, S. S. O ensino superior, um novo campo de pesquisa na pós-graduação no Brasil: balanço e novos desafios. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.2[14], julho, 1994.

GALLO, S. Disciplinariedade e transversalidade. In: CANDAU, V.M. (orgs) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERALDI, C.M.G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.3[15], p.111-132, novembro, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HOIRISCH, A.; BARROS, D.I.M.; SOUZA, I.S. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

HOOD, A.B.; CRAIG, A.F.; FERGUSON, B.W. The impact of athletics, part-time employment, and other activities on academic achievement. **Journal of College Student Development**, Washington, v.33, 1992.

IANNI, O. **Sociedade global**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: O Instituto, p. 400, 2000.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Sinopse do Ensino Superior, 2001.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Censo Escolar, 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EDUSP, 1980.

KUH, G. D. Ethos: its influence on student learning. **Liberal Education**, Washington, v. 79, n.4, p. 22-31, 1993.

KUH, G.D. The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.66, v.2, março-abril/ 1995, p.123-155, 1995.

KUH, G.D. Em suas próprias palavras: o que os alunos aprendem fora da sala de aula. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v. 4, p. 135-191, 1997. Tradução de In their own words: what students learn outside the classroom. In: STAGE, F.K.; GUADALUPE, A.; BEAN, J.P.; HOSSLER, D.; KUH, G. College students: The evolving nature of research, 1996.

LAMPERT, E. O Mercosul e a universidade no século XXI. **Pro-posições**, Campinas, v.8, n.1[22], p.5-15, p.5-15, 1997.

LIMA, E. F. de; LOGAREZZI, A. Reformulação curricular de cursos de graduação: propondo uma sistemática. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n.43, p. 159-170, 1999.

LOURENÇO, E. B.; SILVA, E. M. de C. Desafios impostos à universidade. **Avaliação**, Campinas, v.4,n.1[11], p.27-34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, D. **Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural**. 20ª Reunião Anual Anped, Caxambu, 1997.

MERCURI, E. Condições para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.1[13], p.61-71, 1994.

MERCURI, E. Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação científica** Ribeirão Preto – SP: Legis Summa, 1999, p.42.

MERCURI, E.; AJUB, J.C.; BARIANI, I.C.D. Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV, 1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, 1998, p.141.

MERCURI, E.; AZZI, R.G. Evasão de ingressantes de curso de graduação: o olhar do aluno sobre a experiência de vida universitária. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, XXVI, 1997, São Paulo – SP. **Resumos**. São Paulo – SP: Imprensa Oficial, 1997, p.383.

MERCURI, E.; MORAN, R.C.; AZZI, R.G. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 1995.

MENEGHEL, S.M. **ZEFERINO Vaz e a Unicamp – uma trajetória e um modelo de universidade**. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE – UNICAMP, 1994.

MINAYO, M.C. de S (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis:R.J., Vozes, 1994.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NATÁRIO, E.G. **Programa de monitores para atuação no ensino superior – proposta de intervenção**. Tese de doutorado. Campinas, FE – UNICAMP, 2001.

PACHANE, G.G. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE – UNICAMP, 1998.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P.T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Tradução por A. FARAH e R.A REZENDE NETO. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v. 4, p. 135-191, 1997. Tradução de Theories and models of student change in college. In: How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

PASCARELLA, E.; BOHR, L.; NORA, A.; DESLER, M.; ZUSMAN, B. Impacts of on-campus and off-campus work on first year cognitive outcomes. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 35, p. 364-370, 1994.

PEREIRA, E.M.A. Universidade: uma questão de identidade. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.2[14], p.42-47, 1994.

PEREIRA, E.M. de A.; CORTELAZZO, A.L. Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. In.: **International Conference on Education**, 4., Atenas, 2002.

PINTO, A.V. **A questão da Universidade** – Reedição: Cortez Ed., São Paulo, 1986.

POLYDORO, S.A J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. Tese de doutorado. Campinas, FE – UNICAMP, 2000.

RISTOFF, D.I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**, Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, L.C. **Rituais na Universidade: uma etnografia na Unicamp**. (Campiniana v.15). Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

RYAN, F. Participation in intercollegiate athletics: affective outcomes. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 30, 1989.

SANTOS FILHOS, J.C. dos. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-posição**, Campinas, v. 5, n.2[14], p.5-15, 1994.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

SILVEIRA, F.; MERCURI, E. Decisão de Permanecer em um Curso de Segunda ou Terceira Opção entre Universitários In: **XXIX Reunião Anual de Psicologia**, Campinas, SP, 1999.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade**: estudo a partir e algumas biografias. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

SOUZA, P.N.P de. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9394/96** – São Paulo: Pioneira, 1997.

STRANGE, C. Student development: The evolution and status of na essencial idea. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, p.399-412, 1994.

TERENZINI, P. T. Good news and bad news: The implications of Strange's propositions for research. **Journal of College Student Development**, Washington, v.53, p.422-427, 1994.

TERENZINI, P.T.; PASCARELLA, E.T. Student/faculty relationships and freshman year educational outcomes: a further investigation. **Journal of College Student Personnel**, Missouri, v.21, n.6, p.521-528, 1980.

TERENZINI, P.T; PASCARELLA, E.T. Twenty years of research on college students: lessons for future research. **Research in Higher Education**. New York, v.32, n.1, 1991.

TERENZINI, P.T.; SPRINGER, L.; PASCARELLA, E.T.; NORA, A. Academic and out-of-class influences on students' intellectual orientations. **The Review of Higher Education**, Michigan, v. 19, n.2, p.23-44, 1995.

TERENZINI, P.T; PASCARELLA, E.T.; BLIMLING, G.S. Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature Review. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 37, n.2, p.149-162, 1996.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educacional character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6 nov/dez, 1997.

TRIVONOS, NA.S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs). **O que há de novo na educação superior** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VELLOSO, J. (org.). **Uma política para o ensino superior.** Documento de trabalho. São Paulo: NUPES, 1993

ZAINKO, M.A S. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação. **Avaliação**, v.4, n.1[11], p.23-26, 1999.

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

_____, ____ de _____ de 2002.

Como aluna de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, solicito o consentimento do Sr(a) _____ para participar da pesquisa que tem como objetivo identificar as atividades realizadas pelos estudantes durante a graduação e também analisar as principais mudanças que os estudantes percebem em si, decorrentes da graduação. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e sigilosa, pois as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudo e não terão implicações alguma na sua vida acadêmica. Para a coleta dos dados conto com a sua colaboração participando de uma entrevista a ser realizada na Faculdade de Educação, ressaltando que a divulgação dos resultados obtidos preservará a identidade das pessoas envolvidas.

Será necessário que você reflita antecipadamente sobre alguns dos tópicos a serem abordados na entrevista:

- a) Durante o seu curso, quais as atividades que contribuíram para sua formação;
- b) Mudanças que você percebe em si mesmo desde que ingressou no curso superior;
- c) As origens ou a que você atribui estas mudanças;

Agradeço a sua colaboração.

Conhecendo os objetivos da pesquisa concordo em participar dela, ciente de que poderei, em qualquer momento, retirar meu consentimento e deixar de continuar participando deste estudo.

Data: _____

Horário: _____

Assinatura: _____

Responsável pela pesquisa:
Mestranda Camila Alves Fior
Universidade Estadual de Campinas
Fone: (19) 3441-7200/ (19) 9153-8681
Email: cfior@hotmail.com