

Universidade Federal Fluminense – UFF  
Instituto Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional – ESR  
Departamento de Fundamentos de Ciências da Sociedade – SFC

RELATÓRIO TÉCNICO – PÓS-DOCTORADO JUNIOR

## **OS ESTUDANTES DA UFF-CAMPOS: quem são e suas relações com o saber**

**Eloiza Dias Neves**

**Supervisor: Prof. Bernard Charlot  
(Universidade Federal de Sergipe)**

**Campos dos Goytacazes (RJ)**

**2012**

Esse herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo.

Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público.

(Michel de Certeau)

**Dedico esse trabalho a todos os “heróis anônimos” e, em especial, aos “figurantes” universitários brasileiros, aqui, personagens principais**

## Resumo

Conforme política do MEC de expansão universitária, a Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes implantou novos cursos, com uma elevação considerável do número de alunos dos cursos de Serviço Social, Ciências Sociais, Geografia, História, Economia e Psicologia. Sabe-se que os modos de exercer o ofício de estudantes universitários constituem um tema periférico em educação e que a produção de conhecimento acerca dos estudantes da unidade UFF-Campos constitui-se condição básica para que se possam estruturar as novas áreas de formação universitária. A pesquisa foi realizada entre agosto de 2011 e dezembro de 2012 e seu objetivo geral foi o de mapear quem são os estudantes da UFF-Campos dos cursos de Serviço Social, Geografia, Ciências Econômicas e Ciências Sociais e os modos como se relacionam com o saber e com a universidade. Dialogando com alguns autores das ciências da educação e, mais especificadamente, com a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, foi estabelecido um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; um mapa da trajetória escolar; e as relações construídas com a Universidade e com os saberes. Dois instrumentos foram usados para colher tais dados: um questionário aplicado a estudantes de todos os cursos e relatos individuais acerca das relações estabelecidas com o saber. Foram respondidos duzentos e trinta e um questionários e trezentos e treze inventários foram confeccionados. A população pesquisada pode ser distinguida em pelo menos dois grupos, seja no perfil socioeconômico e cultural e no percurso escolar, sejam nas relações com o saber. Um grupo de estudantes concebe o ofício discente como uma conquista social, mas outro grupo menor vive a afiliação à universidade num processo unificado e simples, porque herdado das famílias. Os saberes universitários constituem-se em continuações de aprendizagens relacionais e afetivas, e ligadas ao desenvolvimento pessoal (aprender é envolver formas de ser e de estar que ajudem na compreensão da existência, no posicionamento diante das pessoas e da vida e na busca pela realização de objetivos); em saberes novos, simplesmente citados ou explicitados e discriminados. O ofício discente desses estudantes universitários deve ser pensado levando-se em consideração os processos acadêmicos e intelectuais, sem que se esqueçam os processos empíricos das relações com o saber.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cidade de origem	Anexo III
Tabela 2: Sexo	Anexo III
Tabela 3: Renda per capita	Anexo III
Tabela 4: Religião	Anexo III
Tabela 5 : Cor da pele	Anexo III
Tabela 6:- Idade	Anexo III
Tabela 7: Quantidade de livros que possui	Anexo III
Tabela 8: Opiniões/attitudes sobre a leitura	Anexo III
Tabela 9: Tipos de leitura feita no último ano	Anexo III
Tabela 10: Escolaridade da mãe/madastra	Anexo III
Tabela 11: Escolaridade do pai/padaastro	Anexo III
Tabela 12: Tipo de escola básica	Anexo III
Tabela 13: Índice de repetência escolar	Anexo III
Tabela 14: Opiniões sobre aspectos da UFF	Anexo IV
Tabela 15: Relacionamento com os sujeitos da UFF	Anexo IV
Tabela 16: Opiniões sobre as disciplinas	Anexo IV
Tabela 17: Atividades discentes	Anexo IV
Tabela 18: Aprendizagens evocadas e suas porcentagens	p. 36
Tabela 19: Opiniões sobre os professores	p. 43
Tabela 20: Tipos de aprendizagens feitas na universidade	p. 45
Tabela 21: Agentes da Aprendizagem	p. 54
Tabela 22: Expectativas para o futuro	p. 60

## Sumário

INTRODUÇÃO	p. 6
CAPÍTULO I: A pesquisa	p. 9
1.1 Justificativa, Contexto e Objetivos	p. 9
1.2 Metodologia	p. 14
1.2.1 Os questionários	p. 15
1.2.2 Os inventários	p. 17
CAPÍTULO II: Quem são os estudantes da UFF-Campos	p. 20
2.1 Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes	p. 20
2.2 Trajetórias escolares	p. 25
CAPÍTULO III: Relações com o saber acadêmico	p. 27
3.1 Representações acerca da universidade	p. 28
3.2 Alguns elementos da construção do “eu epistêmico”	p. 32
3.2.1 As aprendizagens evocadas	p. 33
3.2.1.1 As aprendizagens evocadas na universidade	p. 44
3.2.2. Os agentes de aprendizagem	p. 53
3.2.2.1 A escola e as relações com o saber	p. 55
3.2.3 Expectativas para o futuro	p. 59
CONCLUSÕES	p. 63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 67
ANEXOS	p. 70

## Introdução

A educação no Brasil continua vivendo um momento paradoxal e contraditório neste início de século XXI. Por um lado, verifica-se a enorme expansão do sistema educacional, acompanhada do discurso oficial apresentando a educação como a grande responsável pelas possibilidades de integração ao mundo globalizado e à sociedade do conhecimento<sup>1</sup>. Por outro lado, persistem os altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de reais oportunidades educacionais.

Num balanço sobre a educação brasileira na primeira década do século XXI, Frigotto (2011) analisa que esta continua baseada em um dualismo estrutural, cujo tecido social não foi alterado. A análise revela uma desigualdade abismal nas bases materiais e na formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, aspectos que levam a esta pífia qualidade para a maioria da população. Ainda que a conjuntura atual se diferencie em alguns aspectos das décadas anteriores (com recuperação parcial do Estado em sua face social e ampliação intensa de políticas e programas dirigidos à grande massa, entre outros), há, no período, uma continuidade via um projeto desenvolvimentista com foco no consumo, num processo de modernização e de capitalismo dependente<sup>2</sup>.

Neste sentido, algumas pesquisas indicam que a escola, considerada o local privilegiado e formal para o ato educativo nos últimos três séculos, é uma instituição que passa por um sério problema de falta de legitimidade e de sentido na atualidade (DUBET, 2002; CANÁRIO, 2005; CHARLOT, 2009).

No que se refere à educação superior, é notória a exclusão da maioria dos estudantes do sistema, visto que na faixa etária entre 18 e 24 anos apenas 9% dos jovens brasileiros frequentam a universidade. Assim mesmo, há que se considerar que, em que pese o fato de que o número de vagas federais tenha dobrado de 2003 a 2010, 89,4% das instituições de ensino superior pertencem ao setor privado (são 245 instituições públicas de educação superior e 2.069 particulares) e detêm cerca de 70% do total das matrículas (BRASIL, 2011a).

---

<sup>1</sup> A chamada “sociedade do conhecimento” demanda o domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, altos níveis de competência, além do desenvolvimento da capacidade de interação em grupos e da criatividade.

<sup>2</sup> O autor usa a lógica de Florestan Fernandes, para quem a classe dominante brasileira, a “minoridade prepotente”, associa-se ao grande capital internacional, com a manutenção de grandes massas (a “maioria desvalida”) na miséria, em que pese o alívio da pobreza empreendido, com um precário acesso de parte da classe trabalhadora a bens de consumo. Este fato tem sido associado ao nascimento de uma “nova classe média brasileira”, ideia contra a qual se opõem diversos cientistas sociais brasileiros, dentre os quais destaca Souza (2010), em sua obra *Batalhadores Brasileiros*.

Se, por um lado, houve forte impulso de criação de novas universidades públicas<sup>3</sup>, por outro, não se alterou a tendência à privatização e muito menos a nova perspectiva da universidade pública, criada a partir dos anos 1990 e descrita por Chauí (2003) como aquela concebida menos como uma instituição pública ligada ao Estado republicano e mais como uma “organização social vinculada ao mercado”. Nessa tendência, as concepções e práticas educacionais são mercantis, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, 40% das matrículas ativas de terceiro grau deveriam ser ofertadas por instituições públicas no ano de 2011. E o PNE 2011-2020 pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2011b). O que parece dizer que pelo menos na retórica o acesso mantém-se. Uma constatação final é que a considerável ampliação deste acesso não tem sido acompanhada de políticas públicas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino público como um todo.

O presente relatório trata de uma pesquisa que se situa no universo das pesquisas que elegem a problemática do estudante universitário brasileiro. Constitui um estudo acerca do ofício discente numa universidade pública federal que participou desse movimento de expansão do acesso à universidade na última década e que não tem tradição de pesquisa. Os estudantes que nela ingressam são em sua maioria proveniente das classes populares e, de algum modo, criaram as “táticas<sup>4</sup> dos dominados”, quando contornaram obstáculos e subverteram a ordem dominante a seu proveito (CERTEAU, 1994), no caso, para chegarem ao ensino superior.

A entrada na universidade é um momento novo no percurso escolar, que marca a necessidade de aprendizagem de um ofício inédito, o de estudante universitário. Aprender esse

---

<sup>3</sup> Observou-se acréscimo de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais nas 26 universidades federais brasileiras que aderiram ao REUNI, de 2007 para 2009, como é o caso da universidade em estudo (BRASIL. MEC. INEP, 2010).

<sup>4</sup> A noção de “tática” é definida como procedimentos dos fracos, dos destituídos de poder, que, sem “base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas”, operam no espaço do outro, aproveitando ocasiões propícias. Por sua vez, “estratégia”, “gesto da modernidade científica, política ou militar” refere-se ao “(...) cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo *próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* (...). O *próprio* permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias”. (CERTEAU, 1994, pp. 93-95)

ofício significa afiliar-se à universidade, afiliação esta que se dá num plano tanto institucional como intelectual (COULON, 2008).

O que se toma como base é a ideia de que o ofício de estudante deve ser pensado em sua dimensão biográfica e contextual. Isso significa discutir as ocorrências principais, semelhanças e especificidades das identidades dos estudantes, levando em conta a força das histórias de vida e, mais especificamente, a força do contexto de estudo acadêmico nas relações construídas com o saber.

O primeiro capítulo explicará a pesquisa, a justificativa e o contexto de realização da mesma, os objetivos do trabalho e a metodologia usada, quando também será apresentada a revisão de literatura sobre o estudante universitário brasileiro.

No segundo capítulo, uma descrição analítica sobre quem são os estudantes da universidade em estudo será feita, em que serão disponibilizados um perfil socioeconômico e as práticas culturais dos alunos. Ainda neste segmento, as trajetórias escolares serão mapeadas, numa articulação com as representações que os estudantes têm da Universidade, do seu ofício e das relações estabelecidas com o saber, aspectos esses baseados na teoria de Bernard Charlot sobre o “eu epistêmico” e desenvolvidos no capítulo seguinte, o capítulo III.

## **Capítulo I**

### **A pesquisa**

Neste segmento serão apresentados os motivos que levaram à criação e ao desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa, assim como o contexto no qual ela ocorreu. Por fim, serão explicitados os eixos estudados e a metodologia desenvolvida.

#### **1.1.**

#### **Justificativa, Contexto e Objetivos**

Alguns professores da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes (UFF-Campos) criaram, em 1992, um projeto para ampliar o Departamento de Serviço Social de Campos à condição de Unidade, consolidando, assim, a presença da UFF no Norte e Noroeste Fluminense, em um tempo em que se aumentavam as demandas pelo ensino superior. Ainda na década de 1990, no bojo da expansão do ensino superior, ocorreu a mudança de Departamento para Instituto, o Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR), o que permitiu a possibilidade de implantação de outros cursos de graduação, ampliando definitivamente a projeção regional da instituição como universidade pública, gratuita e de qualidade.

De acordo com a política do MEC de expansão universitária, a partir do segundo semestre de 2009, passaram a funcionar os cursos de graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado), Ciências Econômicas (bacharelado) e Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), com as primeiras turmas ingressando no primeiro semestre de 2010. Em 2011, tiveram início os cursos de História (licenciatura e bacharelado) e Psicologia (bacharelado). Em relação às vagas e turnos, foram propostas 190 vagas anuais, sendo que os cursos com titulação exclusiva de bacharelado funcionarão no turno diurno, e os que envolvem licenciaturas, no turno da noite, de modo que possam assegurar também a inclusão de alunos que exerçam o magistério na rede municipal e estadual de ensino, assim como os demais alunos trabalhadores.

Nas últimas décadas, analisar o trabalho dos professores tem sido objetivo crescente de estudos realizados no âmbito das ciências da educação, estudos esses que procuram investigar a materialidade das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em seus diversos e

singulares locais de trabalho. Estudar e produzir academicamente sobre a profissão docente é uma tarefa a qual venho me dedicando nos últimos doze anos. A pesquisa de mestrado refletiu sobre a construção e a mobilização dos saberes dos professores que trabalham na perspectiva da Educação Ambiental (NEVES, 2002). A pesquisa de doutorado (NEVES, 2008) proporcionou o aprofundamento do estudo sobre a formação docente na lógica do reconhecimento da organização escolar como um local de interação de sujeitos que buscam coletivamente a aprendizagem. Nessa perspectiva, entende-se que as dimensões do ofício docente possam ser explicitadas tanto do ponto de vista da formação do professor como de sua atuação profissional. Concordo com os estudiosos que acreditam que o saber profissional dos professores é essencialmente produzido nas escolas, a partir de um processo de socialização que combina processos de conhecimento simbólico com processos de conhecimentos da experiência. Deste modo, uma vez que se concebe a organização escolar como um local de interação de sujeitos que buscam juntos a aprendizagem, do mesmo modo, é impossível pensar o ofício do professor sem trazer concomitantemente o ofício do aluno.

Fenômenos diversos relacionados a transformações no contexto social, político e educacional brasileiro também promoveram mudanças no campo de estudos das ciências da educação e trouxeram o tema do estudante universitário, especialmente o de origem popular. Parte desta produção acadêmica tem se voltado para a relação família-escola e a explicação das “razões do improvável”<sup>5</sup> (os processos que possibilitaram o rompimento com a tradição do meio de origem) e apóia-se em um conjunto de situações possíveis de explicar tal êxito. Outra parte das pesquisas busca conhecer não somente a desigualdade no acesso dos estudantes de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, mas também a permanência desses sujeitos no ensino superior. Nesta linha, além das variáveis clássicas da sociologia (renda, ocupação, escolaridade dos pais etc), tem-se buscado conhecer as trajetórias escolares bem sucedidas, numa valorização das ações dos sujeitos (SILVA, 2003; ZAGO, 2006).

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma referência ao trabalho do sociólogo Bernard Lahire que busca conhecer os motivos que facilitaram o sucesso escolar de estudantes dos meios populares. O autor chega à conclusão que uma relação íntima com a cultura escrita constitui um dos fatores que podem favorecer o sucesso escolar nos meios populares, uma vez que afeto e livros não são duas instâncias separadas, mas que estão associadas: LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

A presente pesquisa tem seu foco nos modos de exercer o ofício dos estudantes universitários da UFF em Campos dos Goytacazes, uma cidade com muitas universidades, públicas e privadas, mas com fraca tradição de pesquisa na área das ciências sociais e humanas.

A universidade escolhida é local onde trabalho como professora e pesquisadora. O tema selecionado deve-se 1) ao percurso de pesquisas por mim realizado, que me fez compreender que o ofício docente deve ser pensando em consonância com o ofício discente; 2) à necessidade de produção de conhecimento sobre os estudantes da nova unidade da UFF; 3) à crença que a produção de conhecimento acerca dos estudantes na sociedade contemporânea representa uma demanda crucial para a pesquisa e para as políticas educacionais em todos os âmbitos de ensino.

No caso específico da UFF-Campos, existe a necessidade de se conhecerem os estudantes dos cursos do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) como condição básica para que se possam consolidar as novas áreas de estudo planejadas para a expansão da universidade e uma possível melhoria nas condições educacionais da população do noroeste fluminense. Não será esta uma boa maneira de se buscar romper com o histórico processo “restrito, autoritário e excludente”, criado pelas elites agropecuárias e agroindustriais locais, de apropriação e uso dos recursos existentes no território do Norte Fluminense, processo este que tem respondido pelos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades, da pobreza e da exclusão sociais da região (CRUZ, 2003)?

Nesta hora, sinto-me acompanhada de Boaventura Souza Santos (2002), para quem “saber viver” conecta-se à compreensão íntima do ser humano de que há uma união entre ele e o objeto alvo de estudo, que passa a ser, portanto, uma própria extensão do sujeito. Isso implica que, em uma pesquisa como esta, seja adquirido conhecimento sobre o objeto, diretamente, e sobre o próprio sujeito, indiretamente.

O objetivo geral da pesquisa foi o de mapear quem são os estudantes da UFF de Campos dos Goytacases e os modos como se relacionam com o saber e com a universidade. Para tal fim, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) estabelecer um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; 2) mapear a trajetória escolar dos estudantes e mostrar como se constituem as suas relações com a Universidade Federal Fluminense e seus estudos; 3) destacar as relações estabelecidas com os saberes acadêmicos.

O estudo quis responder a uma série de perguntas relacionada aos três eixos acima:

1) Como se configuram as identidades dos estudantes da UFF-Campos? Quem são essas pessoas? De onde eles vêm e onde moram? Qual o perfil social e econômico das famílias? Quais as práticas culturais (leituras, atividades de lazer, conhecimento de línguas, o uso que fazem do tempo) desses estudantes?

2) Em qual tipo de escola (pública/privada/privada da com bolsa) eles estudaram antes do ingresso na UFF? Qual o investimento das famílias no percurso escolar?

3) Como vivem a condição de “membro”<sup>6</sup> de uma universidade pública e, mais especificamente, o que os estudantes pensam da UFF, no que se refere aos seguintes aspectos: organização; segurança; regras de convivência; professores; direção; coordenação; funcionários; qualidade do ensino; limpeza; aparência; espaço escolar e cantina? Quais são as relações estabelecidas por esses estudantes com o saber? Quais tipos de aprendizagens realizadas durante a vida são lembrados? Com que frequência os estudantes evocam aprendizagens do tipo intelectual e ligadas à escola? Quais são essas aprendizagens? Quais aprendizagens são creditadas à universidade?

O tema *identidade dos sujeitos sociais* tem ocupado um lugar importante nas ciências sociais nos últimos anos. No meio das diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o assunto (BAKHTIN, 1992; BAUMAN, 2000; HALL, 2003; DUBAR, 2005 e 2006), também é grande a diversidade terminológica entre os autores: “eu”, “self”, “sujeito”, “subjetividade”, “imagem”, “papel”. O que parece evidenciar a dificuldade de uma explicação definitiva à pergunta “quem somos nós?”, dificuldade esta que pode ser justificada pela complexidade do processo de identificação dos seres humanos neste início do século XXI.

A identidade do “sujeito sociológico” (HALL, 2003) é formada na mediação com o espaço em que ele habita, sendo construída e modificada no diálogo ininterrupto com as outras identidades do mundo social. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade, como disse Dubar em 2006, para quem a construção da identidade é um processo contínuo de articulação do individual com o intersubjetivo, do “eu” (ou “eus”) com os “outros”, no qual as instâncias privada e pública se encontram em um constante diálogo. Para este autor, *a identidade é o*

---

<sup>6</sup> Segundo Coulon (2008), “tornar-se *membro*, não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é também ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências que possuímos os etnométodos da cultura” (p.43).

*resultado dos diversos processos de socialização (ao mesmo tempo, estável/provisório, individual/coletivo, subjetivo/objetivo, biográfico/estrutural) que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições* (DUBAR, 2005, p.136).

No que se refere às aprendizagens, os estudiosos das Ciências Sociais e Humanas sabem que a obra de Bourdieu é de fundamental importância quando se querem definir as *disposições* incorporadas pelos agentes durante a vida, e, mais especificamente, que sua ideia de que ter capital cultural em grande volume e estrutura contribui para as aprendizagens escolares.

Outro autor, Boudon (1989), amplia a possibilidade de análise ao afirmar que a racionalidade da ação dos atores institucionais é o produto de uma tensão conjunta de efeitos de situação, que compreendem os efeitos de posição e de disposição<sup>7</sup>. Os resultados da ação seriam produtos de escolhas racionais do ator a cada ação ou grupo de ação e levam a saberes. Parte dessa pesquisa quer conhecer não somente os efeitos de disposição (os aspectos da experiência e dos saberes anteriormente adquiridos que são mobilizados pelos estudantes), capazes de influenciar o ofício discente, mas também os efeitos de posição assumidos no campo universitário pelo indivíduo.

Acontece que o foco deste estudo não é o indivíduo somente (alguém capaz de gerir sua vida como se ele mesmo fosse uma mercadoria num mercado livre, como quer Boudon), mas, sim, um sujeito que tem uma história, e desejos e que produz constantemente interpretações do mundo e do que lhe acontece em sua trajetória de vida. Também a teoria de Bourdieu não dá conta de explicar, satisfatoriamente, 1) como se dá o processo da reprodução; 2) o sucesso escolar de crianças oriundas das classes com pequeno volume e estrutura de capital cultural.

O autor que traz uma explicação convincente a esses questionamentos é Bernard Chalot, que lembra a existência do esforço pessoal, de um trabalho de dedicação de um sujeito que é social, mas também singular. Para ele, *O sucesso e o insucesso escolares não se podem explicar*

---

<sup>7</sup> Por efeitos de disposição Boudon (1989) entende o conjunto de uma experiência e de um saber anteriormente adquiridos, mobilizados pelo agente na interpretação de todo e qualquer fenômeno social (p.134). Eles dependem das disposições mentais, cognitivas e afetivas desse ator, e que são sempre, em parte, pré-formadas por uma socialização passada. Isto quer dizer que os agentes sociais estão socialmente situados, ou seja, que possuem papéis sociais e, em razão de processos de socialização, interiorizam um certo número de saberes e representações. O que os faz, assim, sujeitos a efeitos de situação (idem, ibidem, p.123). Por sua vez, os efeitos de posição dependem da posição que um ator ocupa num contexto determinado, e condicionam seu acesso a informações pertinentes. A posição social do agente implica em efeitos de perspectiva, quando um objeto pode ser percebido de vários pontos de vista diferentes e quando as imagens correspondentes a estes diferentes pontos de vista são, elas mesmas, diferentes (idem, ibidem, p.128).

*unicamente a partir daquilo que a criança recebe dos seus pais, para além disso, é preciso saber o que recebe e de que forma o aproveita* (CHARLOT, 2009, p.14).

O eixo fundamental dessa pesquisa foi conhecer alguns elementos dos processos de construção do “eu epistêmico”, que pudessem nos ajudar a compreender o exercício do ofício de estudantes universitários, quer seja, suas relações com a universidade e com o saber universitário. Para isso, uma categoria básica precisa ser explicitada, quer seja, a do “eu epistêmico”, que “(...) é o eu do conhecimento (da Razão, diria a Filosofia clássica; do saber científico, diria Vigotski), o eu sujeito (universal) de um conhecimento que objetiva os seus objetos e se distancia do contexto e da experiência cotidiana” (CHARLOT, 2012a). Este eu “(...) não é dado; ele é construído e conquistado, (...) inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade” (CHARLOT, 2005, p.44). Charlot traz, ainda, a ideia de um “eu empírico”, que se relaciona “(...) à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido (...)” (idem, *ibidem*).

Vale adiantar que pesquisas desse autor com jovens dos meios populares franceses mostraram dificuldades de se distinguir o “eu epistêmico” do “eu empírico”. Tal dado foi entendido como um conflito entre formas heterogêneas de se aprender, conflito este expresso na oposição “aprender na escola” e “aprender na vida”, um problema central a ser enfrentado na escola (CHARLOT, 2005). Mas antes de confrontarmos tais dados com os da presente pesquisa, precisamos explicar as escolhas metodológicas feitas aqui, o que virá no próximo segmento.

## **1.2. Metodologia**

As diversas maneiras de se realizar uma investigação, desde as técnicas de coleta até o tratamento de dados, fazem parte do processo de construção do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que deste se originam. Assim, para entender melhor as questões desta pesquisa, foi lançada mão de uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa, via questionários e relatos pessoais, a seguir apresentados.

### 1.2.1

#### Os questionários

Ficou clara a necessidade de se explicitarem as condições básicas à constituição do ofício do aluno, tais como o perfil socioeconômico das famílias, as práticas culturais e as atividades de lazer desses jovens e adultos, assim como o fluxo escolar dos estudantes e o lugar ocupado pelos estudos nas suas vidas cotidianas. Isso porque se acredita que a classe social, o gênero, os tipos de escola e os tipos de ensino, entre outras formas, criam modos diferentes de se viver a condição de aluno (SACRISTAN, 2005).

Frente a estas circunstâncias, o instrumento mais adequado pareceu ser o questionário. A construção de um questionário é um processo longo. Em um primeiro momento, deve-se ter clareza sobre os conceitos que se quer pesquisar (BABBIE, 1999). Para conhecer os estudantes da UFF-Campos e suas relações com o saber, foi necessário saber sobre a vida dos alunos, seus capitais culturais e econômicos, além de obter uma razoável caracterização sociodemográfica dos sujeitos.

Depois, sabe-se que os conceitos são baseados em referências teóricas ou empíricas pré-determinadas, que ajudam a clarear o sentido de alguns conceitos tidos como pressupostos. É isso o que se pretendeu entender com a aplicação de questionários, uma vez que tais conceitos podem ser observáveis e operacionalizados na forma de um questionário. Acontece que há conceitos nas ciências sociais que nem sempre podem ser acessados diretamente, uma vez que podem evocar diversas imagens e noções para diferentes pesquisadores; por isto, são classificados como latentes. O pesquisador precisa, então, especificar as imagens, ou seja, as manifestações evocadas pelos conceitos, mas principalmente ter clareza de que está medindo um conceito oculto. Algumas manifestações latentes de conceitos foram sendo observadas e/ou colhidas na forma de conversas exploratórias com os estudantes, antes da definição das perguntas.

A fim de conhecer o status socioeconômico da comunidade escolar, tomamos por base alguns conceitos. O primeiro que interessa para esta pesquisa é o de capital cultural, conceito este incorporado aos estudos na área da educação a partir dos trabalhos de Bourdieu. Este tipo de capital relaciona-se aos valores, aos modos de comunicação e às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem. Possuir capital cultural significa ter competência social e

linguística para traduzir os códigos culturais de mais alto nível. Embora não haja consenso sobre a melhor forma de conhecê-lo, sabemos que ele se manifesta através dos hábitos culturais, sejam os de leitura, de frequência a cinema, de assiduidade na assistência à televisão ou à escuta de música, práticas que definem um ambiente mais favorável ou não para as realizações educativas.

Outro conceito presente nesta área é o de capital econômico, frequentemente medido por meio da renda ou riqueza familiar, assim como pela situação de bem-estar material dos domicílios expressa pelas condições de moradia. Por fim, atenção foi dada ao capital social, conceito que pode ser explicitado pelos vínculos sociais estabelecidos com a comunidade escolar, religiosa etc.

O último aspecto investigado foi a caracterização sociodemográfica e os discriminantes individuais considerados nesta pesquisa foram o sexo, a idade e a composição familiar (com quem mora)<sup>8</sup>.

Após a definição desses conceitos, foram formulados os itens do questionário, que foi devidamente validado, antes de aplicado. Num primeiro momento, entrevistas informais aconteceram, com o objetivo de levantarem-se mais indicadores e tendências do grupo estudado, tendo como pano de fundo os eixos da pesquisa: trajetória escolar; visão da Universidade, com foco na relação professor-aluno; perfil social, econômico, assim como as práticas culturais dos estudantes.

A validação do instrumento fez-se de duas maneiras, quando os últimos ajustes, especialmente na linguagem, foram realizados: 1) na forma impressa, com 18 estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Geografia e Serviço Social da universidade; 2) on-line, no programa *Limesurvey*. Neste sentido, faltou explicar que as 44 perguntas do questionário foram levadas para o programa citado, que estava postado no site do NEEPEd (Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação): [www.neeped.uff.br](http://www.neeped.uff.br).

O preenchimento dos questionários on-line pelos estudantes aconteceu no Laboratório de Informática do ESR, em grupos de até 20 estudantes (número de máquinas disponível), durou cerca de 3 semanas e seguiu um cuidadoso planejamento. Além de pedir autorização prévia aos professores das turmas do segundo ao quinto períodos para a retirada dos estudantes durante as aulas com maior número de alunos, a equipe ia à sala na hora agendada e explicava a

---

<sup>8</sup> Uma tabela com os itens pesquisados encontra-se ao final (Anexo I).

pesquisa antes de levar o grupo ao laboratório, onde pelo menos duas pesquisadoras já tinham aberto as páginas com os questionários. Houve alguns pequenos problemas durante este período, quando o agendamento teve que ser refeito: uma professora parece que não entendeu a proposta e programou uma revisão para prova no mesmo momento em que “liberava” a turma para a pesquisa; o site da Universidade estava fora do ar. Foram preenchidos duzentos e trinta e um questionários.

Vale esclarecer que o corte na população pesquisada (do segundo ao quinto períodos) deveu-se a dois fatores: 1) os cursos de Ciências Sociais, Geografia e Ciências Econômicas são novos e tinham estudantes somente até o quinto período no segundo semestre de 2011; 2) estar cursando o segundo período dava mais possibilidade de os estudantes poderem ter uma posição sobre seu ofício, pois seu “processo de afiliação” (COULON, 2008) estaria potencialmente em estado mais avançado. Isso fez com que os estudantes dos cursos de História e Psicologia ficassem fora da amostra, pois ainda cursavam o primeiro semestre.

### **1.1.2. Inventários**

Um dos objetivos da pesquisa era conhecer alguns elementos de construção do “eu epistêmico”, quer seja, a constituição de um sujeito que, ainda que condicionado ao meio socioeconômico e cultural, tem uma história pessoal e guarda memórias. Assim, para completar a investigação acerca da relação dos estudantes com o saber universitário, os estudantes da UFF-Campos confeccionaram relatos individuais sobre o tema, uma atividade baseada em Charlot (1996; 2000; 2005; 2009).

Como efetuada com os questionários, uma visita foi agendada com os professores de todos os cursos a partir do segundo período e, à hora marcada, explicávamos a pesquisa e pedíamos a colaboração, antes de distribuímos as folhas com as orientações quanto à confecção do texto (ANEXO II).

Seguindo a orientação de Charlot, os “inventários de saber” traziam perguntas como quais os locais em se aprende (casa, rua, faculdade e outros) e o que tem sido importante em toda essa aprendizagem, assim como o que o estudante espera com esses conhecimentos, especialmente os universitários. As perguntas que se queriam respondidas, entre outras, eram

*Quais os tipos de aprendizagens são lembradas pelos estudantes?; Com que frequência as aprendizagens intelectuais e escolares são evocadas?; Com quem os estudantes dizem ter aprendido durante a vida (os agentes da aprendizagem)?; Quais são as expectativas futuras desses estudantes?*

Os inventários puderam apontar não somente as fontes de aprendizagem, mas, principalmente, o sentido que os estudantes dão àquilo que eles lembram ter aprendido. O material sofreu uma análise qualitativa para extração de temas mais evocados e dos “agentes da aprendizagem”, assim como das práticas de linguagem (descrição de si, reflexão geral sobre o saber, enumeração de disciplinas, argumentação, tom empregado nas respostas, presença ou ausência de sujeito no texto). Desta forma, o objetivo desta etapa foi de se conhecerem os processos criados pelos estudantes nas aprendizagens efetuadas e os sentidos que elas adquirem para os mesmos.

Trezentos e treze estudantes, do segundo ao quinto períodos, produziram os textos: 101 pertenciam ao curso de Serviço Social; 90, ao de Geografia; 67 respondentes eram do curso de Ciências Econômicas; e 55, do curso de Ciências Sociais.

Seguindo orientação de Charlot (2009), os inventários foram tratados como um só texto em que se buscou pesquisar regularidades que nos permitisse identificar processos. Num primeiro momento, a análise dos inventários possibilitou uma visão geral das aprendizagens evocadas pelos estudantes, sendo que os seguintes tipos de aprendizagens indicados por Charlot (2009) e Bicalho (2009) nos serviram de base: *aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)*, *aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP)*, *aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE)*, *aprendizagens cotidianas (AC)*, *aprendizagens profissionais (APro)* e *aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT)*. As aprendizagens evocadas nos inventários foram, então, classificadas e agrupadas. Ainda que tenha se baseado nos tipos indicados por Charlot, a classificação acabou por produzir novos tipos de aprendizagens, segundo a realidade brasileira. Pela forte recorrência, um novo tipo de aprendizagem foi categorizado: *Aprendizagens éticas, sociopolíticas, religiosas (AESR)*.

Do mesmo modo, as pessoas, lugares ou experiências com as quais os estudantes acreditam ter aprendido, denominado os “agentes das aprendizagens”(CHARLOT, 2009) foram extraídos dos textos e classificados da seguinte forma: *Agentes Familiares*, *Agentes Escolares*, *Agentes Sociais* (amigos, colegas, pessoas do convívio, pessoas experientes, vizinhos, sociedade,

rua), *Agentes Religiosos* e *Outros* (comigo mesmo, minha observação, o tempo, o trabalho, vivência).

Dos inventários produzidos pelos estudantes, ainda foram extraídas as aprendizagens relacionadas à escola e à universidade. Também os temas mais evocados foram categorizados e contados, assim como se procedeu a uma análise dos tons na produção textual mais usados na criação dos inventários.

A análise da forma dos inventários veio como uma sugestão de Charlot (2009), para quem tal escrutínio é capaz de nos informar sobre a relação com o mundo dos jovens e dos adultos, visto que escrever um texto significa organizar o mundo e adotar uma posição em relação a ele. Ainda que cada inventário tenha uma lógica de um sujeito que é singular, os estudantes produziram relatos escritos em sua maioria na primeira pessoa do singular, cujos tons variavam entre seriedade e realismo<sup>9</sup>, algo de satisfação e orgulho de estarem naquele papel de “alunos universitários respondentes de uma pesquisa<sup>10</sup>, algumas ocorrências de reflexões, e raros casos de protesto ou ironia<sup>11</sup>. Bem sucintos em sua maioria, os inventários traziam respostas às perguntas feitas pela pesquisa, com algumas exceções em que havia narrativas na linha história de vida ou de desabafo sobre tragédias pessoais<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Como em "aprendi que as menores coisas na vida nos trazem ensinamentos, porque a vida é uma escola, onde nós mesmos somos os principais formadores, e que nos cabe a tarefa de avaliar nossas atitudes a cada dia".(CS; 2º.p; M, 40 anos).

<sup>10</sup> Como no seguinte relato: "sempre achei que a universidade era muito para mim. Na minha família até então não havia ninguém com nível superior, até que decidi encarar e aqui estou . Com certeza muito feliz."(CS; 3ºp. ; M; 36 anos).

<sup>11</sup> Exemplo: "com os amigos não aprendi muita coisa, pois uma boa parte deles até hoje não sabe o que é respeitar o próximo" (SS; 5º.p. ;F; 51 anos).

<sup>12</sup> Como em "nossa vida foi dura, de muitas dificuldades, de não ter brinquedos, nem roupas, de às vezes não ter o que comer" (SS; 4ºp; F; 32 anos).

## Capítulo II

### Quem são os estudantes da UFF-Campos

Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.”(CHARLOT, 2000, p.72)

O exercício do ofício discente é uma experiência humana contemporânea, moderna, de cerca de três séculos de existência na forma que a conhecemos hoje. A classe social, o gênero, os tipos de escola frequentados e os tipos de ensino, entre outros, criam modos diferentes de se estabelecerem identidades sociais e, mais especificamente, de se viver a condição de aluno (SACRISTAN, 2005) e de se estabelecerem identidades. Sabemos que as condições básicas à constituição do ofício do aluno são, portanto, o perfil socioeconômico das famílias, as práticas culturais e as atividades de lazer desses jovens, assim como o fluxo escolar dos estudantes e o lugar ocupado pelos estudos nas suas vidas cotidianas. Deste modo, um traçado da trajetória escolar dos estudantes será apresentado, quando serão verificados em qual tipo de escola (pública/privada/privada com bolsa) eles estudaram antes do ingresso na UFF e qual o investimento das famílias neste percurso escolar. Essas variáveis sociológicas clássicas serão agora apresentadas.

#### 2.1

##### Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes

A figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa (...). No mesmo terreno, a fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em “seguranças” de todo tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor (CERTEAU,1996, p.43).

A chave da dinâmica constitutiva das identidades sociais está na intersecção das transações objetiva (o mundo público e suas atribuições, como nome, números, classe social, gênero, etnia) e subjetiva (história pessoal), segundo Dubar (2005). Por isso, serão estabelecidos os perfis social e econômico das famílias, de onde os estudantes vêm e onde moram, assim como quais as práticas culturais (leituras, conhecimento de línguas, o uso que fazem do tempo) são por eles desenvolvidas. Ou, na lógica de Certeau, como acima citado, pode-se dizer que se

querem conhecer as “táticas”, as maneiras de fazer, de aproveitar as ocasiões, que permitiram a chegada à universidade de “figurantes”.

Lê-se no projeto institucional de expansão da Universidade Federal Fluminense que sua já cinquentenária unidade em Campos atendia à população de toda a região Norte e Noroeste Fluminense, do Estado do Espírito Santo e do Leste de Minas Gerais, sendo que 43% dos alunos de graduação do então único curso de Serviço Social provinham de outros municípios fora de Campos (UFF, 2007). Hoje, sabemos que 58% dos estudantes deste curso de Serviço Social nasceram no mesmo município onde cursam a universidade, número que cai para um terço entre os outros cursos (Ciências Sociais, Ciências Econômicas e Geografia). Neles, também outros um terço vêm da região metropolitana do estado, o que parece sugerir um investimento maior das famílias no estudo de seus filhos, enviados a estudar longe de casa, onde moram frequentemente em repúblicas (32% dos estudantes de Ciências Sociais moram em república; 33%, de Geografia; e 39% de Ciências Econômicas; apenas 7% de Serviço Social) (Anexo III, tabela 1).

A maioria dos estudantes da UFF-Campos é do sexo feminino (78%), mas há variações que vão de 97% no caso do curso de Serviço Social a 60%, no curso de Ciências Sociais, sendo que no curso de Ciências Econômicas há uma equivalência entre os sexos (Anexo III, tabela 2). O que aponta para uma mudança no perfil do alunado dos cursos novos da universidade, também no que se refere a este aspecto, visto que um levantamento feito em 2011 sobre os estudantes do cinquentenário curso de Serviço Social aponta para a existência de 95,2% de mulheres (MORAES et al, 2011).

Mas as mudanças não param por aí e uma análise sobre condicionantes como renda familiar, religião, cor da pele e idade confirma uma franca diferenciação dos estudantes do curso de Ciências Econômicas em relação aos demais cursos. Oitenta e nove por cento dos estudantes de Serviço Social ganham até R\$2.000,00 por mês, número que cai para 68% no curso de Ciências Econômicas, sendo que neste curso 28% das famílias têm renda acima deste valor, número que desce a 10% no curso de Serviço Social. Cerca da metade dos estudantes se reconhecem como brancos e um quarto como pardos, mas, novamente, observa-se uma diferenciação dentre os estudantes das Ciências Econômicas: 78% se dizem brancos e 19%, pardos (ANEXO III, tabelas 3, 4, 5).

A tabela 6 (Anexo III) apresenta os dados referentes à idade dos estudantes pesquisados. Como se pode observar, os mais jovens estudantes pertencem ao curso de Ciências Econômicas (58% têm até 21 anos), seguidos dos de Ciências Sociais (82% têm até 30 anos) e de Geografia (87% têm até 30 anos). Os mais velhos são do curso de Serviço Social (apenas 24% têm até 21 anos). A juventude é um período da vida em que a questão de "vir a ser alguém" torna-se premente. Para se tornar alguém subjetiva e socialmente também se deve aprender. Tornar-se universitário é entrar em novos espaços do saber e assumir uma nova identidade, novas relações com os outros e consigo mesmo, concomitantemente (CHARLOT, 2006). Isso também no caso dos adultos universitários, profissionais, que trazem outras questões pessoais, dentre os quais o saber da prática de uma profissão e o desafio de ter que conciliar estudo e trabalho.

Para a composição da medida de capital cultural, costuma ser usada a quantidade de livros disponíveis em casa, os materiais de leitura (jornal, revista, livros etc.), os hábitos de leitura, a frequência ao cinema e ao teatro, assiduidade na frente da televisão, acesso à internet – ainda que majoritariamente em pesquisas quantitativas. Todas estas variáveis ajudam a definir um ambiente mais favorável ou não para a realização das tarefas educativas e para o envolvimento com os estudos. O apoio familiar vem sendo considerado um dos principais fatores do processo de aprendizagem do aluno da escola básica (BRASIL, 2012, p.11).

Os assuntos que os estudantes mais dizem conversar com seus familiares são os seguintes: religião (mais citados pelos alunos do curso de Serviço Social); livros, filmes e televisão (alunos da Geografia); e estudos e amigos (alunos das Ciências Econômicas e Ciências Sociais). Mas muitos deles também conversam sobre sua profissão futura, drogas e questões políticas e sociais. Um número razoavelmente alto de estudantes (66%) diz raramente ou nunca conversar sobre sexo com seus familiares.

Ainda no que se refere ao capital cultural, outro fator importante é a relação íntima com a cultura escrita, considerado como um dos fatores que pode favorecer o sucesso escolar nos meios populares, uma vez que afeto e livros não são duas instâncias separadas, mas que estão associadas (LAHIRE, 1997). Os estudantes dizem ter poucos livros (40% declaram ter até apenas vinte exemplares; apenas 18% têm mais de 100) e cerca de 30% afirmam que só leem o necessário (número que sobe para 43% dentre os estudantes de Ciências Econômicas), mas mais da metade diz ler jornais sempre ou quase sempre, em franca oposição à leitura de poesia: 75% dos estudantes nunca leem esse tipo de texto literário (ANEXO III, tabela 7). Por outro lado,

a maioria reconhece que ler é necessário, 72% dos estudantes de Ciências Sociais consideram a leitura prazerosa e divertida (o número desce para a metade nos outros cursos), e 61% declaram “adorar ir a uma livraria” (ANEXO III, tabela 8). Uma investigação qualitativa sobre o tipo de livro lido no último ano revela que os estudantes leem para conhecerem a lei e/ou como entretenimento (livros de ficção, romance, a Bíblia)<sup>13</sup>, livros em sua grande maioria indicados por amigos, depois, em segundo lugar, por alguém da família e, por último, por professores.

*Sites* da internet vêm em primeiro lugar quando se trata dos tipos de leituras realizadas no último ano e cerca de metade dos estudantes diz que leu jornais. Em relação aos artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações, a frequência varia demais entre os cursos, em escala decrescente: 54% dos estudantes de Serviço Social dizem ler esse tipo de texto sempre ou quase sempre; 44% dos estudantes de Ciências Sociais; 38% dentre os futuros geógrafos; e apenas 26% dentre os estudantes de Ciências Econômicas (ANEXO III, tabela 9). Esses resultados causam certa perplexidade se tomamos como função primordial da universidade a produção e o compartilhamento de saberes validados pela comunidade científica, saberes estes veiculados prioritariamente via este tipo de texto. E vão de encontro a uma afirmação acerca do uso do tempo feita pelos estudantes, uma vez que 65% deles declaram gastar mais de três horas por dia estudando (mais exatamente, 64% de Serviço Social; 61% de Geografia e Ciências Econômicas; e 76% dos estudantes de Ciências Sociais). Em seu estudo sobre o processo de afiliação de estudantes, Coulon (2008) fala do tempo da aprendizagem, quando, além de uma familiarização progressiva com os códigos institucionais, o estudante inicia o trabalho intelectual que deverá levá-lo a tornar-se um membro competente da (e reconhecido pela) comunidade universitária. Ora, se esses estudantes dizem ler apenas o necessário e se durante o tempo gasto não incluem as leituras básicas a serem efetuadas por um estudante universitário, podemos inferir que eles ainda não são capazes de identificar as tarefas a serem realizadas e que sua afiliação intelectual ainda está por acontecer. Por outro lado, podemos pensar que esses estudantes andam estudando via internet, prioritariamente, confirmando algumas observações teóricas que indicam estarmos vivenciando o início de uma nova forma de cognição e de aprendizagem, porque há novas linguagens em jogo.

---

<sup>13</sup> Os títulos mais lidos são os seguintes: A Bíblia, O Caçador de Pipas (Hosseini, Khaled), A Cabana (William P. Young), A Menina que Roubava Livros (Markus Zusak), O Pequeno Príncipe (Antoine de Saint-Exupéry).

De fato, a linguagem audiovisual é uma mixagem entre sons, imagens, movimentos. Segundo Pierre Levy, nela misturam-se as funções de leitura e escrita, pois, com o hipertexto, *o navegador participa da redação do texto que lê* (apud KENSKY, 2000, p.134), de um modo original. O que parece mais relevante é que se trata de uma linguagem muito diferente seja do discurso linear e sequenciado presente nos textos escolares e acadêmicos, seja da organização didática das aulas, ou, ainda, na lógica que ordena a organização das disciplinas e da maioria das atividades vivenciadas no espaço acadêmico.

Esse público que frequenta a universidade é, portanto, novo, heterogêneo e portador de novas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Charlot (2006) nos lembra que cada estudante vê-se obrigado a improvisar sua relação com a universidade e com os estudos universitários. Essa heterogeneidade é grande e provavelmente irreversível, o que se constitui num desafio institucional, pedagógico e científico relevante para os professores, funcionários e estudantes.

Um outro dado importante no que se refere à disponibilidade para o estudo diz respeito à concomitância do estudo com o trabalho, que, já na década de 1990, no Brasil, deixaram de ser atividades excludentes dentre os jovens estudantes (CARDOSO & SAMPAIO, 1994). Mais da metade dos estudantes do curso de Serviço Social trabalha (o que reforça a existência de um grupo de alunos adultos que retornaram os estudos), número este que cai no curso de Ciências Sociais para 42%, para 36% em Geografia, chegando a 9% apenas dentre os estudantes de Ciências Econômicas. Ainda que se saiba que o acesso ao trabalho signifique acesso ao consumo e boa apresentação, e não necessariamente autonomia em relação à família, nem independência financeira- já que muitos recebem ajuda da família-, sabe-se, também, que não trabalhar significa ter mais tempo para o estudo-mesmo que, nos inventários, muitos estudantes de Ciências Econômicas apontem que têm que realizar tarefas domésticas na república, como cozinhar e arrumar a casa.

No que se refere ao acesso a bens culturais, os estudantes de todos os cursos, com pequenas nuances insignificantes, dizem gostar de viajar, e têm como atividade mais frequente, em primeiro lugar, ouvir música, seguida de ver televisão e depois usar a internet, no tempo de lazer-neste último caso, vale registrar mais uma diferença significativa entre os cursos: 58% dos estudantes de Serviço Social têm este acesso; 71% dentre os de Geografia, 70%, de Ciências

Sociais; e 89% dos estudantes de Ciências Econômicas dizem conversar com amigos pela internet nos fins de semana.

Mais um capital cultural importante no exercício do ofício do estudante universitário é o conhecimento de línguas. Neste caso, as disposições são poucas em todos os cursos: apenas 19% afirmam ter bom conhecimento de inglês (número que, repetindo a tendência à diferenciação, sobe para 42% dentre os estudantes do curso de Ciências Econômicas), 10%, de espanhol e 1%, de francês.

## 2.2

### Trajetórias escolares

(...) as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens, e de uma auto-avaliação pessoal fundada sobre o *habitus*. (...) a prática da estratégia incorpora estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua “praticidade” normativa. (...) Suas escolhas não são guiadas pelo acaso (...). Sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, interferem em tudo isso. (COULON, 2008, p.164-165)

Sabe-se que o espaço social da família constitui uma matriz poderosa de construção identitária, ou seja, de percepção, apreciação e de aprendizagem de ações, especialmente porque é o meio responsável por inserir o indivíduo no grupo social do qual ele faz parte. A família é o primeiro mundo exterior com o qual mantemos contato e, como disse Bakhtin (1992, p.278), de onde vem *tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência*.

Na atualidade e na unidade universitária em estudo chegam principalmente alunos vindos do ensino médio e provenientes das classes populares, que em sua grande maioria ultrapassaram a escolaridade dos pais, e alunos adultos trabalhadores (estes tendo retornado aos estudos). Sobre o primeiro aspecto, os dados são os seguintes: 69% das mães e 75% dos pais dos estudantes pesquisados não chegaram ao ensino superior, o que significa que este é o número de estudantes que ultrapassou a escolaridade dos pais. No caso do curso de Serviço Social, os números sobem para 85% e 89%, respectivamente (ANEXO III, tabelas 10 e 11).

Pouco menos da metade dos estudantes diz ter realizado algum curso preparatório antes de ingressarem na universidade. E cerca da metade deles frequentou escolas públicas (municipais, estaduais e federais), antes de chegar ao ensino superior. No caso do curso de

Ciências Econômicas o número despenca para 28%, o que significa que 70% deles estudaram em escolas particulares. Ainda que se possa questionar a qualidade de grande parte das escolas particulares frequentadas, o fato é que esta é a quantidade de pais dos estudantes desse curso que investiram capital econômico na formação básica dos filhos (ANEXO III, tabela 12).

Oitenta por cento dos estudantes nunca repetiram o ano escolar (ANEXO III, tabela 13). Dentre os que repetiram, é feita a afirmação de que a repetência deu-se principalmente porque tiveram dificuldade de compreender da matéria, mas muitos deles também se lembram de falta de organização pessoal para o estudo e da ocorrência de problemas familiares. Mais uma vez, está no curso de Ciências Econômicas o maior índice de sucesso escolar, como mostra a tabela 13 (Anexo III).

A própria escolha do curso universitário é reveladora de uma questão identitária, pois nela ocorre uma intersecção do mundo público e da história pessoal dos estudantes. Mais da metade dos pesquisados afirma que escolheram seus cursos universitários por interesse pessoal pela carreira. O motivo que ocupa o segundo lugar nessa escolha foi o fato de a UFF ser pública: 45% no caso de Serviço Social; 29% dentre os estudantes de Ciências Sociais; 20% e 19% dentre os de Geografia e Ciências Econômicas, respectivamente. Um aluno do curso de Geografia refere-se assim ao fato: “temos alguns auges na vida e um deles foi entrar na faculdade, principalmente por ela ser federal” (4º.p, M, 22 anos). Acontece que, no caso de Ciências Econômicas, esse motivo vem a ser o terceiro, visto que o segundo lugar na escolha (22% das respostas) é creditado ao retorno financeiro. Não devemos nos esquecer que estas famílias dos estudantes de Ciências Econômicas são as que mais investem e/ou investiram nos estudos de seus filhos, seja pagando escolas particulares, seja bancando os custos de uma vida longe de casa.

O ingresso na vida universitária determina o início de um novo processo de aprendizagem, desta vez, do ofício de estudante universitário. É sobre isso que discorreremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### Relações com o saber acadêmico

A universidade é uma aprendizagem constante que faz com que sejamos pessoas melhores, por criarmos uma capacidade de maior compreensão (estudante de CS;3º.p; 20 anos)

Segundo Coulon (2008), “o mundo da universidade não é o mundo de todo mundo, o que prova que é um ofício” (p.100), e o processo de aprendizagem do estudante universitário é longo, nunca será finalizado<sup>14</sup>, e os estudantes que não conseguem afiliar-se fracassam. A filiação é um processo em que novos esquemas culturais devem ser desenvolvidos. No caso do ensino superior, trata-se de adaptação aos códigos da vida intelectual, aprender a circular na instituição e a assimilar as rotinas. Em outros termos, deve-se substituir a cultura escolar anterior por uma mais complexa, porque mais simbólica.

Na realização do ofício discente, importa não somente o *habitus* incorporado pelas estruturas familiares e sociais, mas também as operações cognitivas que levam em conta a situação presente. Assim, além desses efeitos de disposição, vamos considerar os efeitos de posição, que, como o nome sugere, dependem da posição ocupada pelo estudante na universidade e que condicionam seu acesso a informações pertinentes e que lhe dão, junto com os efeitos de disposição e de sua subjetividade, pontos de vista diferenciados da instituição e formas diferentes de viver seu ofício. Como se deu a escolha do curso desses estudantes e o que eles pensam da função social da universidade e da UFF?

Essas perguntas serão respondidas neste capítulo, quando também serão trazidas e discutidas as representações que eles têm da universidade: como percebem seus professores, as disciplinas, a organização e a segurança, a direção e as coordenações de curso, a qualidade do ensino e o espaço escolar (limpeza, aparência).

Num segundo momento, para aprofundar o conhecimento sobre as relações com o saber acadêmico, alguns elementos da construção do “eu epistêmico” serão apresentados: as aprendizagens mais evocadas, os agentes de aprendizagem, e, ainda, as aprendizagens atribuídas à universidade. Esses estudantes têm expectativas para seu futuro e elas serão também conhecidas.

---

<sup>14</sup> Segundo o autor, esse processo acontece em três tempos: tempo de estranhamento, em que há ruptura do mundo familiar que ele acaba de deixar; tempo de aprendizagem, durante o qual acontece uma progressiva adaptação e acomodação ao novo mundo; e tempo da filiação, quando o estudante se torna um “membro” (COULON, 2008).

### 3.1

## Representações acerca da universidade

(...) a relação com o saber é também uma relação com a instituição que pretende divulgar esse saber. Afiliar-se à universidade é uma condição para ingressar em novas modalidades da vida intelectual, e reciprocamente. (CHARLOT, em prefácio de COULON, 2008)

Já dissemos que a implantação dos novos cursos de graduação na UFF de Campos ampliou a projeção no noroeste fluminense da instituição como uma universidade pública, gratuita e, em princípio, de qualidade. No seu projeto de expansão pode-se ler que a Universidade Federal Fluminense tem

(...) como missão produzir e difundir o conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, bem como promover a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com competência técnica, contribua para o desenvolvimento econômico auto-sustentado do Brasil e para a construção de uma sociedade solidária (UFF, 2003, p.2).

Entretanto, diante da crescente diferenciação das universidades públicas brasileiras<sup>15</sup>, vale esclarecer que a unidade pesquisada se constitui em um tipo conhecido entre alguns professores e estudantes como “escolão”. Trata-se de unidades criadas (ou expandidas) pelo REUNI<sup>16</sup>, separadas dos centros de pesquisa de excelência, nas quais se espera que o trabalho docente seja menos dedicado à pesquisa e mais à sala de aula, tendo o professor às vezes que lecionar várias matérias concomitantemente, por semestre. Acrescentem-se, ainda, as atividades de extensão e burocráticas (estas em grande quantidade, visto que se trata da implantação de novos cursos), o que vem forçando a transformação de professores-pesquisadores em professores de sala de aula e burocratas, prioritariamente. É claro que isso não deixa de ter impactos também sobre a vida dos alunos, visto que professores que não pesquisam tendem a estudar menos, entre outras consequências. Fato que vai, portanto, de encontro a um objetivo do projeto inicial de expansão da unidade, que previa prioritariamente a produção e a socialização do conhecimento (UFF, 2007).

---

<sup>15</sup> O sistema universitário brasileiro apresenta-se fragmentado em muitos tipos de instituições: instituições sem o status de universidade; universidades a distância; universidades locais, públicas ou particulares, acolhendo muitos estudantes, mas desenvolvendo pouca pesquisa; universidades públicas tradicionais; universidades de excelência focalizando a pesquisa (CHARLOT e SILVA, 2010).

<sup>16</sup> Trata-se do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (mais informações em [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=2](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2))

Em que pesem as variações de níveis de ensino, sabe-se que qualquer instituição escolar, por ser uma instituição do tipo burocrático<sup>17</sup>, tende a reduzir todos os aprendizes à categoria *aluno*, independentemente da idade, sexo, origem social. A essa homogeneização dos sujeitos como alunos, corresponde uma homogeneização dos sentidos e objetivos da instituição escolar, no caso a universidade.

De um modo bem geral, diz-se que a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003). A legitimidade da universidade moderna, para fazer um recorte temporal, fundou-se na busca da ideia de autonomia do saber em relação à religião e ao Estado, portanto, na concepção de um conhecimento com uma lógica própria e autônoma. Segundo Charlot e Silva (2010), a função principal da universidade é a transmissão e a conservação do saber acumulado, ainda que essa função possa ter (e às vezes tem) efeitos de inovação, de crítica e de pesquisa. Assim, a função crítica da universidade é tão importante quanto sua função conservadora de transmissora de saberes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lê-se, em seu artigo 52, que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Ainda que não se pretenda aprofundar a discussão neste momento, vale lembrar, com Fávero (2006) que, no caso brasileiro, a universidade foi criada menos para atender às necessidades fundamentais da realidade social e mais como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma clara definição de suas funções de investigação científica e produção de conhecimento, fato este que marca definitivamente as características da instituição.

Um aspecto primordial que orienta as práticas sociais diz respeito à crença que os membros de uma instituição têm dos objetivos de seu ofício. Ainda que a universidade seja um ensino terminal que “prepara para a vida ativa”, pesquisas mostram que muitos universitários

---

<sup>17</sup> As características típicas das organizações burocráticas são basicamente duas, segundo Hutmacher (1992). A primeira é que o fluxo de tarefas e de ações está em conformidade com regras e leis, que antecipam a resposta legítima aos acontecimentos e situações. Nas instituições de ensino, isso acontece na criação de categorias de classificação dos alunos ou, ainda, na determinação de horários e locais rígidos de trabalho, nos tipos de saberes a serem ensinados, nos métodos de avaliação etc. A segunda característica da organização burocrática é que a legitimidade do poder se funda na crença comum de que é justo obedecer a regras e leis conhecidas de todos, previsíveis e de legitimidade controlável.

convivem com uma tensão permanente entre o interesse pelo estudo, por um lado e, por outro, com a preocupação com a inserção no mercado de trabalho (COULON, 2008).

Vale lembrar, ainda, que, por mais clássica que seja a atividade universitária, ela acontece num tempo de mudanças rápidas e em um mundo marcado por novas contradições. Além do mais, a universidade contemporânea contempla novos públicos de estudantes oriundos de novas camadas sociais e com idades diferenciadas, mais numerosos e mais heterogêneos.

As opiniões dos estudantes pesquisados sobre a função social da universidade variam muito: 76% dos estudantes de Ciências Econômicas dizem que é *formar profissionais para o mercado de trabalho*, número que oscila em 40% dentre os de Geografia e Serviço Social e que cai para 28% dentre os estudantes de Ciências Sociais. Para a grande maioria destes futuros cientistas sociais, a UFF deve *produzir novos conhecimentos de alto nível e democratizar conhecimentos científicos com a população*. Essa ideia de que a função própria da universidade seja pensar o mundo de modo específico (inclusive o mundo profissional) e produzir um conhecimento descontextualizado, mas inserido num sistema validado (depois de discutido), também é compartilhada pelo cientista social Charlot (2006).

A diferença entre produção/democratização de conhecimentos e preparação para o mercado de trabalho é imensa, pois se trata de dois mundos totalmente distintos, ainda que a “universidade que pensa o mundo” acabe por pensar o mundo profissional. Certamente estas posições modificam as escolhas dos cursos e, ainda, o modo como esses estudantes realizam o ofício discente.

Se as disposições dos estudantes são bastante variáveis, as posições ocupadas na universidade permitem um efeito de perspectiva razoavelmente comum acerca de suas representações sobre a instituição, que comunga de uma visão extremante positiva entre todos os estudantes de todos os cursos, com pequenas nuances.

Sobre este assunto, algumas considerações merecem ser tecidas. Em primeiro lugar, a unanimidade das opiniões acerca da muito boa qualidade do ensino: 95% em todos os cursos, menos em Ciências Econômicas, com 81%, o que leva ao segundo ponto. Mais uma vez, os estudantes de Ciências Econômicas apresentam opiniões diferenciadas dos demais e, neste caso, com uma visão um pouco mais negativa, ainda que de grande apreciação (referimo-nos aos itens organização, coordenação e limpeza). A mesma tendência acontece nas opiniões sobre

os professores: 91% dos estudantes de todos os cursos os consideram muito bons ou bons, mas 77% dentre os estudantes de Ciências Econômicas.

Ainda, a grande maioria dos estudantes diz ter uma relação *boa/muito boa* com os colegas, funcionários, professores e coordenadores, sendo que o número cai para cerca da metade quando se trata da boa relação com a direção da instituição, como se vê na tabela 15 (ANEXO IV).

Acontece que aprender na universidade implica em apropriar-se dos objetos do saber; na verdade, de sistemas de saberes-objetos nem sempre contextualizados, objetivo este fundamental para um estudante, segundo Charlot (2006). Nas palavras do autor:

A universidade transmite o saber acumulado e organizado nos "corpus", nas "disciplinas". Como ela está ligada à pesquisa, transmite o corpus como sendo aberto. Existe aí uma grande dificuldade para os estudantes. Eles não são somente confrontados a uma montanha de informações, conteúdos, ideias, mas essas montanhas em si mesmas são instáveis, movimentam-se: os autores que eles leem, os professores cujas aulas eles frequentam consagram, muitas vezes, uma parte significativa de sua energia a criticar-se uns aos outros. (CHARLOT, 2006, p. 19)

Tal realidade parece confundir os estudantes e dividir sobremaneira as opiniões. Sobre este assunto, foi-lhes pedido que enumerassem duas disciplinas que consideravam mais difíceis/fáceis, mais/menos apreciadas, mais/menos importantes (ANEXO IV, tabela 16). E as respostas surpreendem pelas opiniões contrárias em uma mesma matéria, como, por exemplo, a disciplina *Fundamentos* em Serviço Social (considerada a mais importante por todos), citada por 10% dentre os estudantes com a mais difícil e por 11% como a mais fácil; ou *Macroeconomia*, do curso de Ciências Econômicas: 17% para cada tipo de opinião. O que parece corroborar a observação acima de Charlot, porque, nestes casos, há uma variação do docente que ministra as disciplinas e que certamente deve exercer uma influência considerável nestas opiniões<sup>18</sup>.

Uma peculiaridade da atividade universitária que a diferencia daquelas do ensino básico é a atividade de pesquisa e de desenvolvimento da competência de escrever textos acadêmicos. Segundo Coulon (2008) trata-se de adquirir facilidade para organizar, expor e utilizar adequadamente os saberes. Isto significa não somente compreender o que o professor explica, mas também, e sobretudo, analisar e desenvolver uma argumentação. Quando perguntados

---

<sup>18</sup> No caso da disciplina denominada *Fundamentos*, mais uma variável existe, que é o fato de existirem *Fundamentos 1, 2, 3 e 4*. Não nos foi possível fazer a distinção, porque os estudantes não a apresentaram em suas respostas.

sobre as atividades aprendidas na universidade, quase todos os estudantes afirmam que aprendem a raciocinar e a escrever textos. Por outro lado, 59% dos estudantes de Serviço Social, 48% dos de Ciências Sociais, 46% de Ciências Econômicas e 20% de Geografia não participam de grupos de pesquisa. Isso também pode ser explicado pela recente implantação dos cursos (exceto o de Serviço Social, devo lembrar) e consequente contratação de novos professores, cuja condição de recém chegados não propicia o exercício da atividade de pesquisa.

Além disso, mais da metade dos estudantes afirma raramente chegar atrasada ou faltar às aulas (neste caso, 70% dentre os estudantes de Geografia) e cerca da metade diz fazer as atividades sugeridas pelos professores em casa. Na análise das atividades discentes, um dado chama a atenção: cerca de um terço dos estudantes afirma raramente ir à biblioteca<sup>19</sup> (Anexo IV, tabela 17).

A grande maioria dos estudantes diz sentir à vontade na UFF, local em que afirma fazer amigos facilmente. Tal fato fornece uma pista de uma fonte privilegiada de aprendizagem, mais ligada às relações afetivas-como veremos na seção a seguir-, argumento favorecido pela afirmação de mais de 50% dos estudantes de que frequentemente discutem e tiram dúvidas com os colegas. Segundo Coulon (2008), por ser um ensino dirigido a adultos, o lugar do saber no ensino superior está menos referenciado nos agentes familiares e mais nos agentes universitários (professores e pares), e uma questão fundamental passa a ser a conquista da autonomia, da assunção de uma posição pessoal diante de um saber.

As relações estabelecidas pelos estudantes com o saber serão apresentadas na seção seguinte.

### **3.2.**

#### **Alguns elementos da construção do “eu epistêmico”**

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo. (CHARLOT, 2000, p.59)

Aceitando, mais uma vez, uma sugestão de Charlot (2006), para quem, por terem sido alunos antes de serem universitários, os estudantes chegam à universidade já portadores de uma relação com o saber, com os estudos e com a universidade, relação esta construída ao

---

<sup>19</sup> Sobre isso, faltou conseguir saber os motivos que levam a essa ausência, assim como também não foi possível investigar sobre o índice de frequência ao laboratório de informática, o que teria sido de muita relevância, diante do alto índice de pesquisa na internet (mais de 50% de frequências em todos os cursos) e leitura de *sites*.

longo de sua história, sobretudo de sua história escolar, vamos buscar alargar a questão. Neste segmento, o ponto central desta pesquisa será abordado, quer seja, que relações têm os jovens e adultos universitários com o saber e seus estudos.

Para isso, as aprendizagens evocadas serão apresentadas e discutidas, com foco nas aprendizagens creditadas à universidade. Acontece que essas aprendizagens realizam-se com a ajuda de pessoas, fatos, lugares, experiências durante a história pessoal de cada um e, então, depois, os principais *agentes da aprendizagem* igualmente lembrados serão trazidos.

A apresentação dos elementos de construção do eu do conhecimento será completada com a exposição das expectativas futuras dos estudantes, porque nas relações com o saber importa sobremaneira a relação com o tempo e, conseqüentemente, com um projeto de vida. .

### 3.2.1

#### As aprendizagens evocadas

Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato. (CHARLOT, 2009, p. 19)

Como sugere o excerto acima, a análise dos inventários busca identificar as aprendizagens feitas ao longo da vida e que fazem sentido para os estudantes a ponto de serem lembradas. Ainda que tenhamos procedido à análise de todos os tipos evocados (*aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)*, *aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP)*, *aprendizagens cotidianas (AC)*, *aprendizagens profissionais (APro)*, *Aprendizagens éticas, sociopolíticas, religiosas (AESR)*, *aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT)*<sup>20</sup> e *aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE)*<sup>21</sup>, a investigação tinha como foco principal o lugar do saber, ou seja, o “conteúdo de consciência enunciável através da linguagem” (CHARLOT, 2009, p.25). No caso, quis-se conhecer o conteúdo que fosse fruto da construção de um sujeito que consegue se

---

<sup>20</sup> Aprendizagens genéricas e tautológicas são, como sugere o nome, aprendizagens vagas, indeterminadas (como em “aprendi tudo que sei”; “aprendi várias coisas”) ou que repetem uma mesma ideia sem avançar (como em “com meus pais, aprendi o que normalmente é ensinado pelos pais”; “o que deve ser aprendido”).

<sup>21</sup> Este procedimento foi explicado detalhadamente no capítulo I.

distanciar do contexto e da experiência cotidiana e que, a partir dessa experiência, pode construir um saber. Mais especificamente, o que se pretendeu conhecer é o espaço ocupado pelas *aprendizagens intelectuais ou escolares* na vida desses jovens e adultos.

Importante esclarecer também que, segundo Charlot (2000), esse “conteúdo da consciência enunciável através da linguagem” pode ser um objeto virtual, “o saber-objeto”, incorporado em livros ou locais e possuído por pessoas (“a história do mundo”, “o patriotismo do Sete de Setembro”, Cecília Meireles<sup>22</sup>). Neste sentido, “aprender é passar da não-possesão à posse”, num processo epistêmico que o autor chama de “objetivação-denominação”, quando num mesmo movimento há um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

Mas o conteúdo também pode ser dominar uma atividade, ou capacitar-se a usar um objeto de forma pertinente (“ler e escrever”, “contar números pequenos”, “interpretar textos”). Ou constitui-se, ainda, em “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”(idem, ibidem, p.70) (“ser pessoa do bem”, “valorizar a família”, “vencer todas as dificuldades”).

Depois desses esclarecimentos iniciais, apresentamos as subcategorias que apareceram em cada tipo de aprendizagem evocado, assim como o percentual de ocorrências<sup>23</sup>.

As *aprendizagens relacionais e afetivas* (ARA) foram subclassificadas em *Interpessoais e afetivas* (como em “amar”, “obedecer”, “expor meus sentimentos”) e *familiares* (“dar valor à família”, “minha mãe nunca ligou para mim”, “a ser pai”).

As *aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal* (DP) foram subdivididas em três subgrupos: princípios (certezas pessoais, iniciadas com a seguinte frase: “aprendi que...”); ligadas a um esforço pessoal (como em “se não lutarmos, não obteremos vitórias”); ou, ainda, modos de ser e fazer, relacionados a autoconhecimento, autonomia ou autoconfiança (“a superar os limites”; “a ser bem sucedida”; “a viver sozinho”).

---

<sup>22</sup> Todos os exemplos deste relatório são retirados dos questionários e inventários feitos pelos estudantes.

<sup>23</sup> Charlot (2009) chama de “ocorrência” uma “unidade de aprendizagem” do inventário. Desta forma, a frase “aprendi a ler e contar” evoca duas ocorrências.

As *aprendizagens cotidianas (AC)*, as *aprendizagens profissionais (Apro)* e as *aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT)* não receberam subdivisões, seja pela baixa ocorrência, seja pela pouca diversidade.

As *aprendizagens éticas, sociopolíticas, religiosas (AESR)* foram divididas nas seguintes subcategorias: valores éticos e morais (“devo respeitar as pessoas, ser educada e simpática”); a não (“A não fumar ou beber”); Religião (crenças e práticas) (“crer na palavra de Deus”; “rezar o Pai Nosso”); e cidadania, princípios sociais, ideologias e práticas políticas (“observar o meio social em que cresci”; “o quão desigual a sociedade é”; “as aparências são balizadas por interesses de classe, sobretudo as dominantes”).

Como já foi dito, por serem o foco principal deste estudo, as *aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE)* receberam tratamento especial e puderam ser classificadas em várias subcategorias, numa tentativa de refinar a análise acerca dos tipos de evocações que acontecem nesta seara, como apresentado a seguir: aprendizagens escolares básicas (de conteúdos ou metodológicas) (“ler, escrever, contar”; “trabalhar e estudar em grupo”); mobilização para os estudos (“gostar de ler”); atitude crítica (“somos nós, a sociedade, os formuladores da ciência”); princípios e verdades (“tirar boas notas não é mérito, é obrigação”); professores (“professores me davam carinho e também beliscões”).

A seguir, o número de aprendizagens evocadas por todos os estudantes de todos os cursos, assim como as respectivas porcentagens:

**Tabela 18: Aprendizagens evocadas e suas porcentagens**

Curso	ARA	DP	AC	AIE	APRO	ESPR	GT
Serviço Social	164 (28%)	165 (29%)	42 (7%)	84 (15%)	4 (1%)	107 (18%)	10 (2%)
Geografia	167 (39%)	113 (26%)	48 (11%)	49 (11%)	0 (0%)	45 (10%)	11 (3%)
Ciências Econômicas	120 (31%)	104 (27%)	45 (11%)	52 (13%)	0 (0%)	55 (14%)	16 (4%)
Ciências Sociais	85 (27%)	103 (32%)	35 (11%)	58 (18%)	0 (0%)	36 (11%)	3 (1%)
Total	536 (31%)	485 (28%)	170 (10%)	243 (14%)	4 (1%)	243 (14%)	40 (3%)

Com algumas nuances entre os cursos, as aprendizagens mais frequentemente evocadas pelos estudantes são ligadas aos relacionamentos afetivos e familiares (31%, chegando a 39% dentre os estudantes de Geografia) e ao desenvolvimento pessoal (28%).

No primeiro caso, fala-se muito em confiança (ou falta de), respeito (a pessoas, a opiniões diferentes) e devoção à família. Os inventários mostram que fazem muito sentido para eles o aprendizado da convivência com os outros e as relações afetivas, vividas com amor, confiança e respeito. Como nesses exemplos:

“Há pessoas que nos completam, com quem podemos falar sobre tudo” (Geo, 5p., M, 23 anos)

“Confiar nas pessoas requer tato e tempo para acontecer” (CS, 2ºp., M, 20 anos)

“Capacidade de saber o meu lugar no relacionamento com os outros” (Geo, 4º.p., M, 28 anos).

“Nem todas as pessoas são confiáveis, nem todos te querem bem, nem todos os seus colegas são teus amigos” (CE, 2º p.,F, 18 anos);

“Minha família é meu alicerce, meu telhado, minha origem e meu futuro” (SS, 5º p., F, 33 anos).

Sobre o assunto, vale completar com mais um dado refinado: os sentimentos e as relações ocupam quase cem por cento das evocações dos estudantes de Serviço Social e Ciências Sociais, número que vai declinando em Geografia (87%) e chega a 81% em Ciências Econômicas. Por outro lado, está neste curso o maior percentual de evocações de aprendizagens familiares, sendo que o valor da família tem grande relevância, como aparece nesses extratos de relatos:

“Minha família faz mais falta do que eu imaginava ”(3º.p, M, 20 anos)

“A viver longe de meus pais” (30.p., F, 20 anos)

Tais dados nos fazem lembrar de que 49% desses estudantes moram longe da família de origem, geralmente em repúblicas. E que eles revelam aprendizagens cotidianas em suas evocações sobre as aprendizagens realizadas na universidade (como arrumar, cozinhar).

No caso das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP), segundo tipo de aprendizagem mais lembrado (28% do total), os estudantes evocam modos de ser e viver (54% das evocações de DP), como o autoconhecimento, a autoconfiança, o desenvolvimento da autonomia:

“Aprendi a superar os limites” (CE, 2º.p., F, 19 anos)

“Aprendi a ser bem sucedida” (CE, 2º.p., M, 19 anos)

“a liberdade, a olhar e perceber um mundo novo, a enfrentar as dificuldades da vida. E a me perceber” (CS, 3º.p, M, 33 anos)

“A me virar sozinha; buscar minhas soluções e sair intacta; seguir meus próprios caminhos” (SS, 4º.p., F, 19)

“Na vida temos sempre escolhas a fazer; se aprende quando se quer aprender” (CS, 3º.p., F, 20 anos)

Dentro deste tipo de aprendizagem, os estudantes expressam princípios (32% das lembranças nesse tipo de aprendizagem), visões que têm do mundo. Trata-se de evocações que se iniciam com a expressão *aprendi que*:

“o tempo passado é tempo perdido e não recuperado” (Geo, 2º.p, F, 19 anos)

“damos valor a coisas fúteis” (Geo, 4º.p., F, 22 anos)

“a vida não vem com manual de vivência” (CE, 5º.p, 20 anos)

“a vida é curta para se perder tempo com coisas pequenas” (SS, 20.p., F, 28 anos)

Um tema muito fortemente evocado nesses princípios (14% do total) é um intenso esforço pessoal de luta para se alcançarem objetivos, de superação de dificuldades, como abaixo:

“nada na vida é fácil, tudo é fruto de conquistas, luta perseverança e para se alcançar deve-se sonhar tendo em vista novas perspectivas” (SS, 4º.p., F, 20)

“nada na vida é de graça e temos que lutar para dar valor” (Geo, 3º.p., F, 24)

“nunca desistir dos sonhos e dos projetos” (CS, 4º.p., M, 31)

“se não tiver esforço não se chega a lugar nenhum; todos têm oportunidades e só depende do próprio aproveitá-la” (CE; 2º.p, F, 18 anos)

Nesta hora, vale lembrar que muitos desses estudantes têm uma história pessoal de superação da escolaridade dos pais: 69% das mães e 75% dos pais dos estudantes pesquisados não chegaram ao ensino superior; no caso do curso de Serviço Social, os números sobem para 85% e 89%, respectivamente. Trata-se de pessoas que Certeau (1996) chama de “figurantes”, aqueles que desenvolvem “táticas” para alcançar seus objetivos. Eles acreditam que a vida não

é fácil, que é necessário lutar, ter perseverança, ou seja, é preciso muito trabalho para se chegar ao “sucesso”, que, neste caso, é o acesso à universidade.

Essa forte relação dos estudantes com as aprendizagens relacionais e afetivas (ARA) e ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP) existe concomitantemente a uma fraca distinção e frequência das aprendizagens intelectuais e escolares (AIE): 14% na média, com variações que vão de 11% dentre os estudantes de Geografia, passando por 13% dentre os de Ciências Econômicas e chegando a 18% dentre os de Ciências Sociais.

Tais dados corroboram os estudos anteriores de Charlot (2009) e Bicalho (2009), na escola básica francesa e em universidades brasileiras, respectivamente. Neste último estudo (mais próximo de nossa realidade), na análise da construção do eu epistêmico foi observado que a aprendizagem das normas e de modos de viver, assim como a ampliação e compreensão de si e do mundo são elementos importantes da vida universitária. Em outros termos, nas recordações durante toda a vida, a estruturação do eu epistêmico se dá menos pelas aprendizagens intelectuais e escolares e mais por outras vias, como, por exemplo, a ligação com aprendizagens relacionais e afetivas. O que nos faz concordar com Charlot (2012b), para quem essas aprendizagens seguem sendo citadas porque têm muito sentido, apesar de terem acontecido já faz tempo.

Nas pesquisas de Charlot com jovens (2009), a relação com o saber surge de forma vaga, ocupa um “polo fluido”, no qual as atividades escolares básicas, como *ler, escrever, contar* têm pouco significado para os estudantes, como era esperado de adolescentes. Em Bicalho (2009), vemos que os estudantes universitários lembram mais de aprendizagens que os ajudam a compreender a vida e a se posicionarem no mundo do que daquelas ligadas ao intelecto ou à universidade.

Em ambas as pesquisas anteriormente citadas, também os estudantes mostram-se pouco mobilizados no âmbito profissional, visto que o que importa é mais estudar e conseguir os diplomas para ter uma boa profissão e menos o que é preciso aprender para exercer essa profissão, e assim mesmo, as evocações ficam em torno de 1%. O número é exatamente o mesmo encontrado no presente trabalho. Devemos lembrar que este resultado vai de encontro a uma opinião expressada principalmente pelos estudantes de Ciências Econômicas, para quem a principal função da universidade é formar para o mercado de trabalho.

Nas evocações encontramos as seguintes referências: “o que é preciso saber para me tornar uma profissional” (CE, 2º.p, F, 19 anos); “o que me faz um geógrafo” (Geo, 2º.p, M, 20 anos); “para ser uma boa profissional, preciso ser uma excelente estudante” (SS, 3º.p. F, 28 anos); a gostar de minha futura profissão (SS. 4º.p, F, 19 anos). Observa-se, no entanto, que o significado das evocações é bastante geral e tautológico, ou, ainda, ligado a um sentimento. Vale trazer para finalizar que, para Coulon (2008), a relação com o saber na universidade modifica-se porque há um estabelecimento de laços com a profissão futura. Mas tal fato não pode ser observado nas condições que esta pesquisa foi feita.

No que se refere aos conteúdos das AIE, pudemos proceder às seguintes subcategorizações: aprendizagens escolares básicas; mobilização para os estudos; atitudes críticas; opiniões sobre professores; princípios e verdades sobre a escola e o aprendizado.

As aprendizagens escolares básicas (26% do total desta categoria) referem-se a conteúdos ou nomes de disciplinas escolares, como “ler e escrever”, “contar”, “a história do mundo”, “cálculo”, “português,” “matemática” etc, mas também a modos de aprender, como “aprendi a trabalhar e estudar em grupo” (CE, 2º.p, M, 18 anos), “a falar corretamente” (Geo, 4º.p, M, 23 anos).

Os estudantes evocam também muitas lembranças de aprendizados que significavam uma mobilização pessoal para os estudos (22% do total da categoria):

“A importância de estudar; a gostar de ler, de estudar” (CE, 2º.p, F, 19 anos)

“Aprendi que tenho muito a aprender” (CE, 2º.p, M, 19 anos)

“A importância de se adquirir conhecimento na escola para se ter um futuro melhor” (Geo, 4º.p. F, 18 anos);

“Ter o conhecimento como meta, objetivo e razão de ser” (CS, 5º.p, M, 20 anos)

“A gostar de adquirir o conhecimento que a escola me proporcionava” (SS, 2º.p, F, 22)

Vale trazer que, segundo os dados coletados, os estudantes de Ciências Econômicas são os que afirmam se mobilizarem menos para o estudo (18%) e que, no outro extremo, encontram-se os estudantes de Serviço Social, já que um quarto dos respondentes evoca lembranças de forte relação com o processo de ensino-aprendizagem:

“a educação é o único modo de formar pessoas capacitadas para exercer uma profissão” (SS, 2º.p. F, 21 anos)

“a educação é o único caminho que me levará ao sucesso” (SS, 20.p, F, 21 anos)

“o valor do conhecimento” (SS, 2º.p, F, 48 anos)

“a aproveitar o máximo que me foi ensinado” (SS, 3º.p, F, 28 anos)

“o conhecimento é o que posso carregar de mais valioso nesta vida”! (SS, 3º.p, F, ?)

“pode passar a vida toda, mas você pode aprender muito mais” (SS, 3º.p, F, ?)

“a leitura é importante, pois nos capacita ao desenvolvimento mental, pessoal etc” (SS, 3º.p, F, 25 anos)

“para ser alguém deveria estudar muito” (SS, 3º.p, F, 24 anos)

“o estudo é o melhor caminho para uma vida de sucesso profissional, é a ferramenta que nos permite aprender e compreender as relações sociais” (SS, 4º.p, F, 24 anos)

“estudar é muito importante, pois somente através deste que é possível mudar a realidade a qual me encontrava; para ter um futuro digno, era preciso estudar” (SS, 5º.p, F, 23 anos)

É possível entender que, segundo esses estudantes, o saber e o estudo constituem-se em ferramentas de possível mudança social e que eles têm grande valor para a constituição da própria existência enquanto uma pessoa mentalmente desenvolvida e capacitada para o trabalho. Também importante colocar que a ideia igualmente aparece nas evocações de muitos outros estudantes de todos os cursos. E que, sem dúvida, parece ser essa mais uma “tática” empregada por eles.

Outro ponto de observação importante de ser demarcado aqui diz respeito às diferenças até então percebidas dentre os estudantes de Ciências Econômicas e os demais cursos (especialmente o de Serviço Social). Recordando resumidamente, esses estudantes vêm de famílias com maior renda per capita, investiram mais nos estudos dos filhos, que são os estudantes mais jovens da população pesquisada e que afirmam saber mais línguas estrangeiras, além de serem aqueles que menos precisam conciliar trabalho e estudo e que, portanto, teriam mais tempo ao trabalho acadêmico. Entretanto, ainda devemos lembrar que se encontra neste curso o menor número de estudantes (apenas 26%) que afirmam fazer leitura de textos acadêmicos. E a pergunta que se faz é por que quanto mais acesso a capital cultural e econômico menos (ou insuficientes) disposições foram criadas para mobilizar esses estudantes para tal o estudo acadêmico?

Vamos avançar na análise antes de conclusões precipitadas, mas, de qualquer modo, esses dados sugerem a conclusão que as relações com o saber também podem se constituir em um lugar de construção de desigualdades sociais.

Alguns estudantes da população pesquisada evocam lembranças acerca de seus professores, neste caso, numa ordem inversa das porcentagens anteriores dentre os cursos de Ciências Econômicas e Serviço Social: 18% das evocações das AIE feitas pelos estudantes de Ciências Econômicas falam sobre seus professores; 14% das evocações dos estudantes do curso de Ciências Sociais; 8% dentre os estudantes de Geografia; apenas 4% dos estudantes de Serviço Social lembram-se deles. Vejam o que escreveram sobre o que aprenderam:

“A relacionar os professores pelos seus próprios contextos e que os mesmos não são seres onipotentes” (CE, 2º.p, ?, 19 anos)

“os bons professores são os que compartilham com os alunos, descem um degrau e ajudam-nos a subir” (CE, 2º.p, F, 19 anos)

“alguns professores te ensinam mais do que conteúdo, te ensinam vida” (CE, 3º.p. F, 21 anos)

“Não são os professores os responsáveis pelas minhas notas; os professores exigem muito de você e isso é bom” (CE, 2º.p, F, 20 anos)

“os livros de nada servem se não há professores bons para explicá-los” (CE, 5º.p., M, 21 anos).

Como se podem observar, na fase escolar, os professores, com algumas exceções, são lembrados em seus aspectos mais positivos: alguém que ensina para além do conteúdo e que se coloca no mesmo patamar dos estudantes, tendo a função explícita de explicar as matérias veiculadas nos livros.

Com uma pequena variação para menos em Ciências Econômicas e Sociais (78% e 74% respectivamente), o índice de visão de um relacionamento considerado *muito bom ou bom* dos estudantes com os professores da universidade é alto (mais de 80%). Em que pese o fato de que em uma instituição universitária haja um conjunto de tempos e espaços ritualizados e os processos sejam parecidos há, por trás, uma complexa e dinâmica rede de relações entre os professores e seus estudantes, que habitam uma comunidade intelectual. Esta rede de relações reflete o modo de ser dos sujeitos, como convivem com as diversidades de valores e visões de mundo e o(s) “clima” (s) que criam na sala de aula.

Mais da metade de todos os estudantes de todos os cursos afirma que os professores incentivam os estudantes, estão disponíveis para esclarecer dúvidas e mostram interesse pelo aprendizado de todos<sup>24</sup>. Se a interação e o clima da sala de aula apresentam aspectos positivos, o mesmo não se pode falar sobre o desempenho didático dos professores, no que se refere à boa organização (com variedade) na apresentação das matérias, ao planejamento de projetos extraclasse, à cobrança das atividades de casa e, como não poderia deixar de ser, à realização justa das avaliações, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 19: Opinião sobre os professores**

Os professores	Curso											
	Serviço Social			Geografia			Ciências Econômicas			Ciências Sociais		
	F	AV	R	F	AV	R	F	AV	R	F	AV	R
. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	51%	44%	05%	61%	37%	02%	48%	48%	04%	46%	42%	12%
. Mostram interesse pelo aprendizado de todos	51%	42%	07%	58%	38%	04%	48%	45%	07%	46%	46%	08%
. Organizam bem a apresentação das matérias	46%	49%	05%	44%	53%	03%	18%	76%	06%	42%	54%	04%
. Realizam uma avaliação justa	38%	56%	06%	41%	53%	06%	33%	63%	04%	30%	64%	06%
. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias.	31%	47%	22%	20%	68%	12%	13%	57%	30%	20%	54%	26%
. Organizam passeios, projetos ou outras atividades	04%	14%	82%	68%	27%	05%	06%	20%	74%	02%	22%	76%
. Corrigem os exercícios que recomendam	51%	41%	08%	58%	39%	3%	26%	63%	11%	46%	40%	14%
. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	17%	41%	42%	24%	54%	22%	13%	52%	35%	14%	38%	48%

Legenda: Frequentemente – F; Algumas Vezes – AV; Raramente - R

Ainda nas evocações de AIE, foi possível perceber muitas lembranças dos estudantes relacionadas a alguns princípios e verdades sobre a escola e o aprendizado. Ocupando a maior porcentagem dentre as AIE, tais princípios apresentam variação de ocorrência: 15% (evocações de Serviço Social); 29% (Ciências Sociais); 35% (Ciências Econômicas); e 40% (Geografia). Essas aprendizagens serão discutidas na seção sobre a escola (item 3.2.1).

Um tipo de aprendizagem que emergiu do campo de pesquisa com a mesma porcentagem de ocorrência das AIE (14%), e, por esse motivo, foi categorizado, são as *Aprendizagens éticas, sociopolíticas, religiosas (AESR)*, que traziam os seguintes temas: modos

<sup>24</sup> Vale dizer que o número cai para um pouco menos da metade no curso de Ciências Econômicas (48%).

de viver a religião, em suas crenças (“Deus é o suporte de cada pessoa”) e práticas religiosas (“*amar a Deus*”) (16% da categoria); valores éticos e morais (“ser correto”; “ter bom caráter”) (60% da categoria); a-não (“a não mentir”) (5% de evocações da categoria); visões sobre a sociedade e a política (8% da categoria, com variações de 17% dentre os estudantes de Ciências Sociais a menos de 1% dentre os de Ciências Econômicas), como mostrados nos exemplos a seguir:

“a tentar fazer o melhor para mudar o sistema” (CE, 5º.p. F, 21 anos)

“a religião pode trazer frustração” . (CS, 2º.p, M, 40)

“devo fazer o máximo para tornar a nossa sociedade mais justa, humana e igualitária” (CS, 5º.p, M, 24 anos)

“apesar das dificuldades, todos têm direito de aprender, da educação de boa qualidade, sendo que no Brasil nem todas as escolas oferecem um ensino bom” (SS, 3º.p, F, 25 anos)

“tudo é permeado pelo social ao qual pertencço” (SS, 4º.p, F, 18 anos)

“o quão desigual a sociedade é” (Geo, 2º.p, M, 19 anos)

“as aparências são balizadas por interesses de classe sobretudo as dominantes” (Geo, 4º.p, M, 34 anos).

As aprendizagens falam por si só e dispensam explicações, mas vale ressaltar seu caráter crítico. Neste caso, ainda que não se estejam abordando as aprendizagens creditadas à universidade, algumas delas podem até certo ponto ser consideradas como um complemento das AIE em seus conteúdos, diante do fato que se trata de estudantes das áreas das ciências humana e social.

Por fim, devemos lembrar que mais do que conhecer as relações estabelecidas com o saber, a pesquisa queria conhecer as relações dos estudantes com o saber acadêmico e com a universidade. Por isso, nos inventários, as aprendizagens atribuídas ao espaço universitário tiveram uma atenção especial e foram inclusive analisadas separadamente do restante das aprendizagens durante a vida. E serão apresentadas no próximo segmento.

### 3.2.1.1

#### As aprendizagens evocadas na universidade

Adentrar numa universidade implica (...) adentrar em um mundo profundamente linguístico, onde a linguagem é muito codificada e normatizada – pois o saber só pode tomar forma de objeto descontextualizado através da linguagem, de maneira que ser "científico" é antes de tudo não "falar qualquer coisa". (CHARLOT, 2006)

Observa-se com Charlot, na ideia acima, que a relação com o saber quando se entra na universidade pressupõe um vir a ser “científico”, o que significa adquirir uma linguagem nova, com novos códigos e normas. Essa relação, assim, modifica-se sobremaneira, seja pelo já citado estabelecimento de laços com a profissão futura, seja porque há uma maior necessidade de síntese, ou, ainda, porque há uma amplitude nos campos intelectuais novos (COULON, 2008).

Na confecção dos inventários de saber, quando refinamos a pergunta para as aprendizagens feitas especificamente na universidade, o quadro das aprendizagens evocadas muda consideravelmente, como vemos abaixo:

Tabela 20: Tipos de aprendizagens feitas na universidade

Curso	ARA	DP	AC	AIE	APRO	ESPR	GT
Serviço Social	13%	22%	0%	42%	9%	9%	5%
Geografia	14%	22%	0%	52%	1%	6%	5%
C Econômicas	14%	38%	3%	31%	5%	4%	5%
C. Sociais	16%	24%	0%	43%	3%	4%	10%
Total	14%	26%	1%	42%	5%	6%	6%

A primeira, mais óbvia e importante observação é que a porcentagem das AIE pulam de 14% para 42% do total das lembranças, sendo que vai de 31% das evocações dos estudantes de Ciências Econômicas até mais de 50%. Ainda que não seja possível fazer uma comparação, segundo a pesquisa de Bicalho (2009), estudantes de universidades públicas tendem a produzir inventários com uma maior concentração de AIE que estudantes de universidades privadas.

Aqui, dentro deste tipo, as seguintes subcategorias foram criadas, a partir do campo empírico: aprendizagens científicas, de conteúdos ou metodológica (26% das evocações); mobilização para o trabalho acadêmico (22% das evocações); atitude crítica (4% das evocações)

da rubrica); princípios e verdades (28% as evocações da rubrica); visão sobre os professores (9% do total de evocações da rubrica)<sup>25</sup>.

As aprendizagens científicas guardam na rubrica ora nomes das disciplinas simplesmente citados (como em “Microeconomia”, “Direito”, “História do Brasil”), ora alguns conceitos aprendidos (como “a compreensão da importância do espaço ao mesmo tempo como condição e reflexo da sociedade”), ou, ainda, algumas habilidades cognitivas desenvolvidas (como em “aprendi a fazer as conexões necessárias entre o conhecimento acadêmico e sua necessidade de aplicação prática”; “a me concentrar”; “a interpretar”; “a pesquisar”).

Sobre este aspecto, as aprendizagens evocadas atestam novos conhecimentos acerca de conceitos dos campos intelectuais estudados, em todos os cursos. Os estudantes falam em “um novo olhar para a questão social” (SS, 4º p., F, 45 anos); “uma nova visão de cultura” (CS, 2ºp, M, 21 anos); “teorias que nunca imaginei existir e que trabalham realidades próximas e distantes” (CS, 4º.p, M, 20 anos); “uma visão nova formada nas questões de mercado, empresas e tecnologias” (CE, 2º.p, M, 19 anos).

Além dessa amplitude nas visões de mundo, várias evocações dentro da rubrica (24% de Serviço Social; 13%, de Geografia; 5%, dentre as de Ciências Econômicas e Sociais) trazem claramente uma postura mais crítica diante da realidade social, situação esperada (e desejada) por parte de estudantes da área de ciências humanas e sociais, como já trazido antes. Pelos números de evocações pode-se ver uma enorme discrepância entre os cursos, especialmente de Serviço Social, de um lado, e Ciências Econômicas e Sociais, de outro. Além de dizerem que aprenderam a ser críticos, vejam outras formas usadas pelos estudantes para falar do que aprenderam:

“Não existe uma verdade absoluta” (SS, 2º.p. F, 19 anos)

“Não se julga um livro pela capa” (SS, 2º.p, F, 20 anos)

“Como um povo, mesmo com o pouco que tem, transmite a sua riqueza” (SS, 3º.p, F, ? anos)

“Como somos manipulados pelo sistema” (SS, 3º.p, F, 20 anos)

“A refletir sobre as relações sociais no espaço” (Geo, 2º.p., F, 20 anos)

“A procurar saber o porquê dos acontecimentos” (CS, 2º.p, F, 45 anos)

---

<sup>25</sup> Os dados coletados e categorizados nesta categoria serviram à análise dentro das representações acerca da universidade (item 3.1).

“Somos nós, a sociedade, os formuladores da ciência” (CE, 2º.p, M, 19 anos)

Outra observação a ser feita é o baixo índice de postura crítica dos estudantes de Ciências Econômicas, o que reforça a ideia da diferenciação destes para os demais, ainda que a porcentagem nas evocações do curso de Ciências Sociais no mesmo patamar do curso de Ciências Econômicas surpreenda.

Interligadas a estas, muitos outros estudantes evocam aprendizagens em que se pode perceber uma *atitude filosófica* (CHAUI, 2000), quando falam que, além de conhecerem pensadores críticos, “devemos interrogar a realidade” (SS, 2º.p, F, 25 anos). Dizem que, na universidade, aprenderam a pensar, refletir, questionar e problematizar as situações. Em outras palavras, os estudantes, em maior ou menor grau, parece encontrarem-se num processo de aprendizagem de uma atitude científica própria de estudantes universitários. Arriscaríamos a dizer, neste sentido, que as relações com o saber cumprem, neste caso específico, uma função intelectual, cultural, pois trata-se de buscar entender o mundo mais do que simplesmente adquirir diplomas.

Uns falam explicita e genericamente em “fazer pesquisa” (CE, 4º.p, M, 20 anos) ou “formular a ciência” (CE, 2º.p, M, 19 anos); outros, em fazer intervenções na área social, transformando a realidade, como em “aprendi que conhecer coisas novas nos faz lançar um olhar mais compreensivo sobre o mundo, encontrando possibilidades de tentar modificá-lo” (SS, 2º.p, F, 48 anos).

Em sua “pedagogia da afiliação”, ao estudar o trabalho intelectual de universitários franceses, Coulon (2008) lembrou de que uma das atividades ofício de estudante deste nível é o desenvolvimento da capacidade de síntese. O estudante deve ser capaz, entre outras coisas, de saber organizar seu pensamento e sua expressão, oral e escrita. Em outros termos, o estudante deve desenvolver uma “metodologia do trabalho intelectual” (p. 272). Em algumas evocações dos estudantes pesquisados, pode-se perceber uma maior explicitação desse tipo de atividades, quando dizem que aprenderam:

“A analisar uma situação em vários aspectos” (Geo, 4º.p, F, 19 anos)

“A interpretar textos” (Geo, 2º.p, F, 29 anos)

“A falar corretamente” (CS, 3º.p, M, 19 anos)

“A me concentrar” (CS, 3º.p, M, 24 anos)

“A administrar o meu tempo” (CE, 3º.p, M, 20 anos)

“A problematizar, vendo além da aparência, meu vocabulário está sendo enriquecido, bem como meu conteúdo linguístico” (SS, 4º.p, F, 38 anos).

Acrescente-se a esta problematização um outro subitem da rubrica AIE, que foi denominado *mobilização para os estudos* (22% das evocações da rubrica). Neste âmbito, os estudantes falam que, na universidade, aprenderam a importância do conhecimento e do estudo, e adquiriram uma atitude interna de “gosto pela leitura e o estudo”, “admiração pelos professores”, “satisfação pelo trabalho acadêmico”, “coragem para enfrentar provas, notas e frustrações”. Falam, ainda, de como “aprenderam muito mais”, de como descobriram “o caminho dos livros” e a “gostar e desgostar de autores”. Ainda que se reconheça um certo exagero, foi surpreendente ler que na universidade, aprendeu-se que “o conhecimento é a melhor forma de diversão”; ou que “estudar pode ser divertido e interessante”; ou, ainda que “o conhecimento é sempre irresistível e a vontade de saber dá mais gás para continuar”.

Nessas alturas, devemos reiterar que os estudantes de Ciências Econômicas continuam a apresentar o menor índice de recordações sobre o assunto (18%), enquanto os de Serviço Social estão como o maior (23%), ainda que a diferença não seja grande (o de Geografia é 20%, e o de Ciências Sociais, 22%).

Isso nos faz pensar que um conjunto de estudantes de Ciências Econômicas ocupa uma posição no campo de um grupo denominado de *Les Héritiers* por Bourdieu e Passeron, universitários provenientes das classes sociais dominantes, cuja afiliação à universidade constitui-se em um processo unificado e simples, ainda que competitivo (como o mercado), uma vez que já herdaram da família as habilidades necessárias (cultura, inteligência, o projeto educacional, acesso a outros meios de informação) que lhes permitam perspectivas mais tranquilas de entrada no mundo do trabalho. Talvez por isso pode-se ler a seguinte opinião de um aluno do terceiro período do curso: “a universidade é um simulador do mercado de trabalho, onde quem não fica atento tem o tapete puxado”. Ainda neste sentido, podemos entender que para este grupo de estudantes mais “herdeiros” do que “figurantes” (na lógica bourdiana e de Certeau, 1994) as práticas sociais em relação à formação constituem-se em “estratégias”, quer seja, na possibilidade de cálculos das relações de força que permitem um

projeto no qual se podem capitalizar vantagens, preparar o futuro e estar menos vulnerável às influências externas.

De todo modo, os estudantes em geral ainda veem a universidade como grande fonte de Aprendizagens Relacionais e Afetivas (ARA) e ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (DP), visto que as duas somam 40% de ocorrências, 26% das quais são ligadas ao desenvolvimento pessoal, segundo lugar no quadro total das aprendizagens evocadas.

Neste caso e como nas evocações gerais anteriormente apresentadas, os estudantes evocam modos de ser e de viver (62% das evocações de DP), como o autoconhecimento, a autoconfiança, o desenvolvimento da autonomia; princípios (verdades cujas frases se iniciam com “aprendi que”) (21% das evocações de DP); princípios ligados a um esforço pessoal (17% da rubrica).

Sobre a autonomia, autoconhecimento e autoconfiança, impossível resumir em uma frase aquilo que manifestam, e, por isso, vamos dar a palavra direto para os estudantes sobre o que dizem ter aprendido sobre este assunto, na universidade:

“a ser uma pessoa melhor; que tenho que contar com minha capacidade, apenas” (CS, 2º.p, F, 20 anos)

“a observar mais as coisas ao meu redor; a me soltar; a falar em público” (CS, 3º.p, F, 20 anos)

“a ser mais centrada” (CS, 3º.p, F, 24 anos)

“a respeitar o meu tempo e não querer me impor o tempo dos outros; a auto-estima; a confiança” (CS, 3º.p, M, 24 anos)

“a ser mais responsável; a lidar com problemas maiores; a ter objetivos para a vida” (CS, 4º.p, F, 19 anos);

“que estar distante de casa ajuda a crescer” (CS, 4º.p, F, 20 anos)

“ a olhar o mundo e as pessoas com uma ótica mais eficaz e um foco ampliado” (CS, 4º.p, M, 45 anos)

“a defender meus princípios e opiniões com mais propriedade e confiança; a ter visão de mundo diferente” (CS, 4º.p, F, 19 anos)

“a ser agnóstico; ter variedade e liberdade de pensamento” (CS, 4º.p, M, 26 anos)

“a me virar sozinho e ser mais responsável, a ser mais humano e relativizar meus valores” (CS, 4º.p, M, 23)

“a tirar lição dos erros” (SS, 2º p. , F, 30 anos)

“a ser uma pessoa melhor, no plano profissional, familiar, social e afetivo” (SS, 2º.p, F, 19 anos)

“a dar valor às coisas mais simples da vida” (SS, 2º.p, F, 21 anos)

“a ver o mundo de uma outra forma; a saber ter uma leitura mais ampla do que acontece; a superar meus limites, enfrentar obstáculos, cumprir metas; ter mais compromisso” (SS, 3º.p, F, 28 anos)

“a ser mais extrovertida, ser mais comunicativa” (SS, 3º.p, F, 19 anos)

“a abrir a mente para novos conhecimentos” (SS, 3º.p, F, 20 anos)

“a mudar de opinião sobre determinados assuntos” (SS, 4º.p, F, 20 anos)

“a disciplina; a concentração; a dedicação; saber liderar; a me desenvolver; confiar no meu potencial; ir à luta sem medo” (SS, 4º.p, F, 32 anos)

“a dar valor a pequenos momentos e simples palavras; a me superar cada vez mais; a ter força de vontade; confiar em mim mesma” (SS, 5º.p, F, 20 anos)

“a aproveitar cada momento porque cada dia é uma nova descoberta” (SS, 5º.p, F, 21 anos)

“a ter bases nas minhas opiniões” (Geo, 2º. p, M, 31 anos)

“a ter certeza do que eu desejo” (Geo, 2º.p, M, 20 anos)

“não é possível fazer nada sozinho” (Geo, 3º.p, M, 50 anos)

“necessitamos ser independentes” (Geo, 3º.p, F, 21 anos)

“a saber lidar com variadas situações que vão surgindo” (Geo,4º.p, F, 19 anos)

“a valorizar o tempo” (Geo, 4º..p. M, 43 anos)

“a selecionar melhor as coisas, pessoas e caminhos” (Geo, 4º.p, M, 27)

“a assumir uma postura mais categórica e sistemática de mim mesmo” (Geo, 5º.p, M, 25 anos).

“a viver sozinho; a cuidar de mim; a lidar com responsabilidades e desafios” (CE, 2º.p., M, 20 anos)

“a ser dedicada; a prestar atenção; a me virar sozinha” (CE, 3º.p, F, 19 anos)

“a ter disciplina; a arriscar sem medo; a cair e levantar de novo” (CE, 3º.p, M, 20 anos)

“a me dedicar para conquistar objetivos; a dar valor às minhas conquistas; a ter conhecimento acadêmico e também a ser um humano melhor; a superar (saúde,

dificuldades, necessidades biológicas de dormir, a decepção de ser reprovada)” (CE, 4º.p, F, 20 anos)

“a aproveitar a vida de um modo mais alegre” (CE, 4º.p. F, 20 anos)

“a expandir meus horizontes; a entender e discutir novos pontos de vista; a ter uma nova vida; a amadurecer como pessoa; a morar sozinha; a morar em república” (CE, 5º.p., F, 21 anos).

Além desses novos modos de ser e de estar no mundo, os estudantes dizem ter aprendido na universidade verdades sobre si e sobre os outros, modos corretos de ser, aprendizagens ligadas à vida prática, à experiência, ao “eu empírico” (Charlot, 2005), ainda que eles pouco evoquem aprendizagens cotidianas<sup>26</sup>.

Os princípios trazem pontos de vista sobre o tempo e o espaço social (como em “o futuro é o que eu fizer no presente; cada um terá seu espaço, com compromisso e responsabilidade”, aprendizagens evocadas por um aluno de 20 anos do quarto período do curso de Geografia); sobre atitudes diante da vida (como em “temos que aprender a gostar do que fazemos”, aprendizagens de um estudante de 33 anos do terceiro período do curso de Ciências Sociais; ou “você pode ser mais feliz quando tem mais dinheiro”, de um estudante do quarto período de Ciências Econômicas, com 20 anos de idade; ou “devemos lutar por nossos direitos”, de uma estudante de 21 anos do terceiro período de Serviço Social); sobre pessoas (“pessoas boas são raras”, de uma estudante de 30 anos do terceiro período do curso de Serviço Social).

Dos conteúdos desses princípios, um tema aparece nas evocações durante a vida e aqui se repete. Ele nos chamou a atenção em princípio pela recorrência (27% do total de princípios) e acabou sendo categorizado separadamente. Trata-se de posições ligadas ao esforço, a um forte empenho pessoal de superação de dificuldades, como vemos abaixo:

“para se alcançar o que se almeja é necessário muito esforço e determinação” (CS, 20.p., M, 20 anos)

“se não tiver esforço não se chega a lugar nenhum; deve-se lutar para conseguir o que se quer” (CE, 2º.p, M, 19 anos)

---

<sup>26</sup> Com exceção dos estudantes de Ciências Econômicas, cuja porcentagem de evocações está na casa dos 3% da rubrica de AC, os outros praticamente não as evocam.

“nada é tão fácil como parecia; só se passa nas disciplinas com muito estudo e determinação; sem esforço não há bons resultado” (CE, 4º.p,M, 2 anos)

“para conseguir o que quero é preciso esforço” (SS, 2º.p., F, 27 anos)

“é preciso ter dedicação” (SS, 2º.p, F, 33 anos)

“nem tudo é fácil e é preciso se esforçar para se ter o melhor de si” (SS, 3º.p., F, 19 anos)

“os sonhos nunca acabam nem a vontade de realizá-los” (SS, 3º.p., F, 24 anos)

“o que eu queria tinha que ser conquistado por mim” (SS 4º.p., F, 20 anos)

“a certeza que nada cai do céu (SS, 5º.p., F, 20 anos)

“a lutar pelos meus sonhos e meus ideais” (SS, 5º.p., F, 51 anos)

“realmente nada é fácil, mas buscando a gente tem um sentimento de dever cumprido” (SS, 5º.p., F, 21 anos)

“temos que lutar por nossos objetivos e não sermos apenas expectadores, mas, sim, atores” (SS, 5º.p., M, 33 anos)

“as coisas para acontecer só depende de mim” (Geo, 3º.p., F, 24 anos)

Já comentamos como a maioria desses “figurantes” (CERTEAU, 1996) desenvolveu durante as suas vidas “táticas” para alcançar seus objetivos, já que têm uma história pessoal de superação da condição social dos pais. Na universidade, eles seguem acreditando que “nada cai do céu”, que é necessário esforço, muito estudo e determinação, para se chegar a bons resultados.

No caso das Aprendizagens Relacionais e Afetivas (14%), as evocações traziam principalmente ideias de 1) relacionamentos interpessoais (harmoniosas ou conflituosas) e afetos (cerca de 90% delas); 2) valorização da família. Sobre o primeiro item, em todos os cursos, os estudantes falam de aprendizagens da convivência e interação com pessoas diferentes (em idade, crença, religião, estilo de vida), com quem fizeram amizade, e da necessidade de se respeitar, e, mais, de saber valorizar essas diferenças, além de se estabelecerem diálogos. Tal modo de relação com o saber parece ser uma marca do processo de afiliação universitária.

Sobre a valorização da família, o curso de Ciências Econômicas é que apresentou o maior índice de evocações do subitem da rubrica (19%) e os estudantes falam mais especificamente de como aprenderam a viver longe dos pais e da falta que sentem dos mesmos.

Das aprendizagens evocadas na universidade, algumas também puderam ser classificadas como Éticas, Sociais, Políticas e Religiosas. Foi curioso observar que a porcentagem dessas evocações cai para menos da metade entre as evocações gerais e as atribuídas à universidade, de 14% para 6%, ainda que se trate de cursos cujos objetos de estudo e trabalho se afinam com esse tipo de aprendizagens. Entretanto, um refinamento nas observações nos permite observar que, aqui, as ocorrências dançam dentro das rubricas: as visões sobre a sociedade e política sobem de 8% para 60% das evocações, enquanto valores éticos descem de 60% para 24%. Desses 60% de lembranças, 22% vêm dos estudantes de Ciências Econômicas, que não as haviam evocado antes do acesso à universidade com esta intensidade.

Sobre tudo isso anteriormente observado, duas conclusões pelo menos ficam. Em primeiro lugar, foi possível perceber que os saberes universitários (acadêmicos e científicos) desses estudantes:

- 1) nada mais são do que um alargamento dos saberes já efetuados durante a vida, não constituindo-se, assim, em uma especificidade. Trata-se dos saberes fruto das Aprendizagens Relacionais e Afetivas, ligadas ao Desenvolvimento Pessoal e Aprendizagens Cotidianas. Poderíamos dizer que para esses estudantes aprender é desenvolver formas de ser e de estar que os ajudem a compreender a sua existência, a se posicionarem diante dos outros e da vida e a continuar perseguindo seus objetivos;
- 2) constituem-se em um tipo de saber reconhecidamente novo, ainda que os conteúdos e sua dinâmica não sejam explicitados nos inventários. Os estudantes citam disciplinas, como em “aprendi História do Brasil, Sociologia, Direito” (aluna de Serviço Social, 7º período, 30 anos). Sobre isso, um aluno chegou a dizer: “entendo, mas não consigo desenvolver”;
- 3) são de um tipo marcadamente diferente dos já construídos anteriormente e aparecem explicitados e discriminados. Os estudantes referem-se a conceitos e estratégias metodológicas relacionados à pesquisa e ao estudo, como já apresentado anteriormente nas AIE, o que demonstra o desenvolvimento de uma “metodologia do trabalho intelectual” (COULON, 2008). Neste caso, sua função é mais intelectual e menos institucional (apenas para se conseguir o diploma universitário).

Em segundo lugar, a quantidade de ocorrências de ARA e DP e a variedade de experiências evocadas como estruturantes do eu epistêmico reforçam o papel central que as relações afetivas e o desenvolvimento pessoal têm nas relações estabelecidas com o saber acadêmico.

Por outro lado, é necessário considerar o alto índice de evocação de AIE na universidade, resultado diferente de pesquisas anteriores sobre o tema da relação com o saber de estudantes de todos os níveis, ainda que se pense que a estruturação do “eu epistêmico” desses estudantes parece se dar na integração deste com o “eu empírico”, inseparavelmente, como, aliás, mostra a pesquisa de Bicalho (2008), com estudantes de Pedagogia, anteriormente citada. Diante disso, o ofício discente de universitários deve ser pensado levando-se em consideração os processos acadêmicos e intelectuais, sem que se esqueçam os processos empíricos das relações com o saber dos estudantes.

### 3.2.2.

#### Os agentes de aprendizagem

Por fim, aprender se faz em lugares mais ou menos especializados, com pessoas que lhe ajudam e que têm mais ou menos autoridade sobre você e em determinados momentos de sua história pessoal (CHARLOT, 2006, p. 16)

Nos inventários, os estudantes frequentemente evocam lugares, pessoas ou grupos de pessoas, fatos e experiências com as quais dizem ter aprendido. Os estudantes escreveram, por exemplo, “com minha família, aprendi a respeitar os mais velhos”. A tabela abaixo mostra a porcentagem dessas evocações por curso:

**Tabela 21 : Agentes da Aprendizagem**

Curso	Agentes familiares	Agentes escolares	Agentes sociais	Agentes religiosos	Outros*
Serviço Social	34%	41%	21%	2,5%	1,5%
Geografia	41%	30%	29%	0,5	0,5%
Ciências Econômicas	41%	33%	18%	6%	2%
Ciências Sociais	37%	37%	25%	1%	0%
<b>Total</b>	38%	35%	23%	2,5%	1%

\*com a vida, situações, comigo mesmo, com a experiência, obstáculos da vida, violência, com o que meus olhos conseguem enxergar.

Os agentes familiares citados foram os seguintes: pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã, parentes mais próximos, pais, avós, tios, seio familiar.

No caso dos agentes escolares, os estudantes evocaram desde lugares, como a escola (maioria das citações) e a universidade, assim como livros, textos, obras dos pensadores, autores e palestras. Além, é claro, de professores, alguns citados nominalmente (Valdeci e José, por exemplo), colegas e funcionários da escola.

Os agentes sociais categorizados também se referiam a lugares, como a rua, mas também amigos, amigos da rua, pessoas do meu convívio, vizinhos, (ex)namorado(a), pessoas experientes, sociedade.

Os agentes religiosos citados foram a igreja e a membros da igreja, credo religioso, pastor, padre.

Vale ressaltar que as evocações aconteceram de forma mais específica (por exemplo, professores) ou mais genérica (por exemplo, escola), em todos os casos. E que a família foi o agente mais referido, seguido dos agentes escolares e dos amigos. O que parece dizer que para esses jovens e adultos os membros de família, da escola e os amigos constituem agentes que ocupam um espaço importante no universo da aprendizagem.

Ainda, as aprendizagens credenciadas à família aparecem de um modo um pouco mais especificado que aquelas feitas através da escola e dos amigos, o que nos faz entender que os sujeitos mais marcados em suas singularidades estão no seio familiar. Em relação à família, os sujeitos centrais da aprendizagem foram os “pais”, a “mãe”, o “pai”. No caso do agente escolar, as referências eram mais genéricas, uma vez que aparecia mais a frase “na escola, aprendi(...)” do que “com meus professores (...)” ou “com meus colegas (...)”. Isso talvez possa ser explicado pelo grande número de aprendizagens ligadas a relacionamentos e afetos e ao desenvolvimento pessoal.

E é isso que vemos na tabela anterior. Fica clara uma equivalência nas referências aos agentes familiares (38%) e escolares (35%), com pequenos matizes entre os cursos (destaque para o curso de Serviço Social, no qual a lembrança da escola ultrapassa a da família). O que nos faz concluir que a escola continua tendo uma importância vital na construção do eu do conhecimento desses estudantes. Se lembrarmos, entretanto, que as AIE ocuparam apenas 14% das evocações, devemos pensar que a escola, junto com a família, tem servido para a aquisição

de outros tipos de aprendizagens, notadamente as relacionais e afetivas e às ligadas ao desenvolvimento pessoal (59% das evocações).

Este fato não nos permite tirar uma conclusão irrefutável, até porque, como se destacou lá no início, reconhece-se a fragilidade da instituição escolar como legítima instância dos saberes dos jovens na atualidade. Por isso, mais do que conhecer as relações estabelecidas com o saber, a pesquisa quer conhecer as relações dos estudantes com o saber acadêmico e com a universidade. Assim, como já dito, as aprendizagens atribuídas ao espaço escolar e ao universitário receberam uma atenção especial e foram analisadas separadamente e com mais profundidade do restante das aprendizagens durante a vida.

No caso do agente universitário, como acabamos de ver no segmento anterior, a universidade aparece como o local tanto de desenvolvimento de AIE como das ARA e de aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal. Sobre isso, devemos lembrar, também, com Coulon (2008) que o lugar do saber no ensino superior, por ser um ensino voltado a adultos, está menos referenciado nos agentes familiares e mais nos agentes universitários, professores e colegas. Neste caso, uma questão fundamental passa a ser a conquista da autonomia, de se assumir uma posição pessoal diante de um saber.

No caso da escola, as relações com o saber serão mais discutidas a seguir, diante do fato de que trata-se de um tema caro à pesquisa sobre a educação na atualidade, especialmente, como já se falou, quando se sabe que a escola é uma instituição cuja legitimidade vem sendo questionada.

### **3.2.2.1**

#### **A escola e as relações com o saber**

“Na escola, aprendi a falar de livros, autores e ideias (...), a ter a sala de aula como a sala de estar da minha casa, bem como que ter a biblioteca como meu quarto”  
(Aluno de Ciências Sociais)

A frase acima, extraída do inventário de um aluno do quinto período do curso de Ciências Sociais, com 20 anos, certamente é a mais eloquente produzida sobre a escola e de certa forma foge um pouco da visão mais comum dos estudantes sobre a mesma. Abaixo estão as opiniões

dos estudantes sobre o assunto, opiniões estas até certo ponto contraditórias, visto que a escola ora aparece com uma função social importante, algumas vezes, como inócua:

“a escola influencia sobre a educação no sentido intelectual e na formação pessoal, pois é onde aprendemos a conviver com as diferenças” (CS, 2º.p, F, 22 anos)

“a escola também tem um papel importante em ajudar a construir um bom cidadão, cobrindo as lacunas deixadas pela família” (CS, 3º.p, F, 20 anos)

“Há conhecimento fora da escola; é na escola que se continua a educação e a construção do caráter” (CE, 4º.p, M, 21 anos)

“as escolas não preparam para a universidade, muito menos para a vida” (CE, 5º.p. 25/M)

“a educação é o futuro de uma nação, é a base para nos tornarmos cidadãos conscientes e pensarmos criticamente” (Geo, 2º.p, M, 18 anos)

“A escola possui influência sobre a educação, no sentido intelectual e na formação pessoal” (CS, 2º.p, F, 22 anos)

“a educação é local de possibilidades, de aprendizados, com arestas de ética e moral do ser humano” (CS, 5º. p, F, 24 anos)

“a escola tem papel de nos preparar para o sucesso profissional e pessoal” (SS, 5º.p, F, 22 anos)

“a escola nada mais é do que a continuidade da boa formação educacional que recebi em casa” (SS, 4º.p, M, 46 anos)

“escola é espaço em que aprendemos a nos relacionar com os outros” (CS, 4º..p, M, 28 anos)

Pelo menos dois comentários devem ser feitos aqui. Em primeiro lugar, no seu aspecto positivo, a escola aparece com a função de formar cognitiva, profissional e moralmente os “cidadãos conscientes e críticos”, inclusive “cobrindo as lacunas deixadas pela família”. Essa complementariedade da escola e da família no desenvolvimento humano também aparece em outras pesquisas sobre o saber (CHARLOT, 2009), especialmente no que se refere a aprendizagens relacionais e afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal. Em seu aspecto negativo, ela perde espaço privilegiado de promotora do conhecimento e sequer prepara para a universidade. As falas dos estudantes de Ciências Econômicas refletem a realidade desse grupo

de estudantes “*Les Héritiers*”, cultos e inteligentes “por natureza”, para quem a escola parece ser desnecessária.

Sabe-se que a instituição *escola* é uma invenção histórica, contemporânea da revolução industrial e liberal do início da modernidade, que traz como novidades principais a separação entre o aprender e o fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica na sala de aula, e, ainda, uma nova socialização (a escolar) que tornar-se, com o tempo, hegemônica (CANÁRIO, 2005; TARDIF E LESSARD, 2005). Sobre essa *socialização escolar* vem a segunda observação, pois a escola é lembrada pelo estudante de Ciências Sociais como o local da socialização, processo este considerado com razão por Charlot (2009) como importante na integração de jovens com problemas identitários ligados à origem dos seus pais, e, ainda, como um processo de conhecimento do mundo e das relações entre as pessoas. Neste aspecto, o autor lembra que

(...) se a escola padece de um déficit de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, reflectir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida, as pessoas, o mundo. A relação com o saber que nós apreendemos através destes relatos não é o efeito de uma “natureza” dos alunos, ela construiu-se na intersecção a partir da sua relação (social) com o mundo e das práticas da instituição escolar (CHARLOT, 2009, p. 40).

Ao aprofundarmos a análise sobre a escola e as aprendizagens a ela creditadas, foi possível observar que as ARA e as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal ocupam o mesmo patamar das AIE.

No primeiro caso, das ARAs e DP, os estudantes falam, principalmente, que na escola aprenderam o respeito aos professores e o convívio com as diferenças, além da responsabilidade pelas ações no ambiente escolar. Uma frase de uma estudante de 20 anos do terceiro período do curso de Geografia resume a ideia que se quer fazer entendida: “na escola aprendi não só o que estava nos livros didáticos, mas também o relacionamento social”. E nos leva ao segundo caso, quer seja, os temas principais das AIE retirados dos inventários e que tratavam do assunto.

Os temas categorizados neste tipo, como feito antes, foram divididos em conteúdos escolares básicos; mobilização para o estudo; princípios e verdades sobre a escola; opinião sobre os professores.

As evocações sobre conteúdos escolares, como era esperado, resumiam-se a nomes de disciplinas ou assuntos disciplinares ou referências a atividades escolares, como “ensinamentos da gramática”; “as primeiras vogais; ”ler e escrever”; interpretar textos”; “fazer contas”; “línguas”.

Entretanto, havia referências outras, como “aprendi a ver o mundo através das páginas dos livros”; ou “ aprendi o conhecimento para ingressar na universidade”. Elas nos remetem a uma certa mobilização interna para o estudo e uma prontidão para a aquisição de conhecimento, como mostram as seguintes evocações:

“na escola, aprendi a gostar de reter o conhecimento” (CS, 2º.p, F, 24 anos)

“ a aproveitar o máximo que me foi ensinado” (SS, 3º.p, F, 28 anos)

“ que só escreve bem quem muito lê e se chega longe quem muito estuda” (SS, 3º.p., F, 25 anos)

“a tirar as melhores notas e participar de tudo que me ofereciam (SS, 4º.p, F, 39 anos)

“que é importante aproveitar as oportunidades que aparecem, pois nem tudo está perdido e com um mínimo de conteúdo, de conhecimento, dá para chegar a algum lugar (CS, 2º.p, F, 36 anos)

“ a reconhecer o ensino na vida e a ampliar meus conhecimentos” (CS, 3º. p, M,42 anos)

“ a ter o conhecimento como meta, objetivo e razão de ser”. (CS, 5º.p, M,20 anos)

Ainda que as opiniões dos estudantes sobre o assunto sejam variadas, não há como negar que a escola exerceu um papel fundamental nas vidas desses alunos, contribuindo sobremaneira para garantir o acesso dos mesmos ao ensino superior, por tratar-se de uma instituição que exerceu forte influência nas relações com o saber, além das famílias, famílias estas cujos membros têm, devemos lembrar, escolaridade baixa.

Diante dessas visões sobre a instituição e as aprendizagens creditadas à escola, chamou especial atenção a evocação de outra aprendizagem feita por aquele aluno do curso de Ciências Sociais que inicia este segmento: “aprendi a me construir como pessoa enquanto aluno” (CS, 5º.p, M, 20 anos).

No próximo seguimento, dando sequência à trajetória de construção do processo de relações com o saber das pessoas estudadas, apresentaremos o que esses estudantes sonham para seu futuro.

### 3.2.3.

#### Expectativas para o futuro

Nos inventários, seguindo orientação de Charlot (2009), os estudantes eram perguntados quais das aprendizagens evocadas eram consideradas mais importantes e, ainda, quais as expectativas sobre o futuro. Desta forma, além de convidado a hierarquizar suas aprendizagens, o estudante deveria explicitar o que espera de seu futuro.

A atividade, realizada por Charlot em suas pesquisas sobre as relações com o saber, traz uma questão importante, quer seja, a relação dos estudantes com o tempo e, conseqüentemente, com um projeto de vida. A relação dos jovens pesquisados por Charlot (2009) com o tempo é do tipo “tático” e não “estratégico” (na distinção de Michel de Certeau já apresentada neste relatório), visto que não se trata de planejar a longo prazo, mas de “enganar os constrangimentos e de tentar tirar partido dos próprios acidentes da vida”. Segundo Charlot (2009), aqueles jovens franceses provenientes das classes populares fazem “bricolage” de sua existência, pois reorientam os seus projetos a curto prazo para atingir o seu “projeto” a longo prazo, que é ter simplesmente uma “vida normal”.

Neste estudo, aquilo que os estudantes disseram esperar de seu futuro foi dividido em cinco tipos de escolhas, a saber: trabalhar; trabalhar e estudar; continuar estudando; expectativas ligadas à família; expectativas ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP); gerais ou tautológicas; outras (ideológicas, sociais, religiosas, não sabe). Há uma boa variação entre os cursos, mas os temas que predominam são o trabalho, o estudo e a realização pessoal (ser feliz, realizado, bem sucedido). Na tabela abaixo, podem-se ver as porcentagens de cada tipo por curso:

**Tabela 22: Expectativas para o futuro**

Curso	Trabalhar	Trabalhar e estudar	Continuar estudando	Ligadas à família	Geral ou Tautológica*	DP	Outras (ideológicas, sociais, não sabe)
Serviço Social	34%	12%	2%	7%	8%	9%	17%
Geografia	29%	10%	4%	6%	4%	13%	13%
Ciências Sociais	37%	6%	20%	9%	8%	9%	10%
Ciências Econômicas	22%	12%	5%	18%	4%	24%	7%
Total	31%	10%	8%	10%	6%	14%	12%

\*Assim com na pesquisa de Charlot (2009), algumas respostas eram de tal forma vagas que foram categorizadas como *geral ou tautológicas*.

Numa visão geral, o que é importante para esses estudantes no futuro é “ser bem sucedido profissionalmente”, trabalhar, de preferência tendo um bom emprego. Os estudantes de Ciências Econômicas apresentam o índice mais baixo de expectativas de trabalhar no futuro, mas também eles junto com os estudantes de todos os cursos trazem o desejo de passar em concurso público como a expectativa mais citada. Os estudantes falam, ainda, como pretendem “trabalhar na área cursada” (Geo, 2ºp., F, 22 anos); “ser uma boa professora” (CS, 3º.p, F, 18 anos); “ser um bom cientista social” (CS, 2ºp., M, 42 anos); “ser uma boa assistente social e cada dia aprender mais” (SS, 3º.F/28); “Exercer a profissão com ética e respeito aos usuários” (SS, 5º.p, F, 22 anos). Deste modo, o trabalho parece ser pensado tanto como uma atividade social como a realização de saberes e de competências profissionais adquiridos na universidade.

Ainda numa visão geral, em segundo lugar vêm as expectativas ligadas a um crescimento pessoal, num plano mais individual, sendo que elas ocupam o primeiro lugar no curso de Ciências Econômicas (24%). Realizar-se no plano pessoal e profissional, ter uma vida confortável, ser feliz, viajar ou estudar pelo mundo são as respostas mais comuns. Diante dos dados quantitativos, seguem algumas expectativas deste tipo e que foram encontradas especificamente dentre os estudantes de Ciências Econômicas:

“me desenvolver como ser humano” (CE, 2º.p., M, 19 anos)

“obter dinheiro, um senso crítico e uma nova visão de mundo” (CE, 3º.p, F, 19 anos)

“Ganhar suficiente para obter aquilo que desejo” (CE, 3º.p, M, 19 anos)

“Obter sucesso profissional e nunca parar no tempo, sempre buscar conhecimento” (CE, 4º.p. M, 19 anos)

“ganhar um bom dinheiro e ter uma vida segura financeiramente” (CE, 5º.p., F, 20 anos)

“ fazer as pessoas mais felizes” (CE, 5º.p., F, 20 anos)

Por outro lado, o curso de Serviço Social apresenta o maior índice de expectativas ligadas a um âmbito coletivo, social e ideológico, ainda que os índices dos cursos de Geografia e Ciências Sociais também estejam na casa dos dois dígitos. Nesta seara, os estudantes têm expectativas de interferência no plano social, em maior ou menor grau, compartilhando conhecimentos e promovendo mudanças, como revelam as amostras de expectativas abaixo:

“contribuir de alguma forma com meu país” (CS, 2º.p., M, 40 anos)

“Poder contribuir para que as pessoas sejam capazes de se situar no mundo, de terem um lugar no qual possam ser respeitadas e aceitas como seres humanos” (CS, 3º.p., F, 45 anos)

“contribuir para uma sociedade mais justa, humana e igualitária”. (CS, 5º.p, F, 21 anos)

“estar preparado para criar conhecimentos e retribuir ideias boas para a melhoria da sociedade” (Geo, 3º.p, M, 29 anos)

“Lutar em minha profissão contra as diferenças e discrepâncias sociais”(Geo, 5º.p, M, 26 anos)

“Ajudar a população através do conhecimento científico” (Geo, 2º.p, F, 22 anos)\

“Formar pessoas que pensem por si” (Geo, 3º.p, F, 22 anos)

“Transformar a realidade em que vivo, proporcionar a sociedade e aos mais vulneráveis condições humanas de vida” (SS, 2º.p, F, 18 anos)

“Lutar por um mundo cada vez melhor” (SS, 3º.p, F, 22 anos)

“Transformar a vida das pessoas. Trabalhar pra fazer a diferença na vida das pessoas” (SS, 4º.p, F, 26 anos)

“Trabalhar para mudar a sociedade e garantir direitos” (SS, 5º.p, F, 33 anos)

Ainda no caso de Serviço Social, trabalhar e estudar vem em terceiro lugar na lista de expectativas, curiosamente com o mesmo índice de Ciências Econômicas (12%). Os estudantes falam em buscar uma especialização, mestrado e até doutorado na área escolhida. A expectativa mais completa é a seguinte, de uma aluna do quinto período de Serviço Social, de 22 anos: “Exercer a função de Assistente Social de forma ética por 10 anos e fazer mestrado e doutorado para passar o conhecimento para frente”.

Um grande número de estudantes de Ciências Sociais (20% das respostas do curso) afirma que pretende seguir uma carreira acadêmica. Uma análise qualitativa das respostas revela os projetos desses estudantes:

“ter outra graduação, Psicologia ou Economia” (CS, 4º.p, F, 19 anos)

“fazer mestrado e doutorado” (CS, 4º.p, F, 20 anos)

“continuar na área que desenvolvo pesquisa – antropologia; continuar minhas interações no campo da pesquisa no qual estou inserido” (CS, 5º.p, M, 20 anos)

“conseguir mestrado em Antropologia” (CS, 2º.p, F, 19 anos)

Uma estudante e um estudante de 20 anos, do segundo e terceiro períodos, respectivamente, resumem o desejo desse grupo: “Ser eterna aluna” e “ser um eterno estudante”.

Vamos destacar dois pontos nas expectativas até aqui expostas, quer seja naquelas voltadas mais para o coletivo e social, seja na da aluna do quinto período de Serviço Social, seja nas observações acerca da expectativa de continuar estudando dos estudantes de Ciências Sociais. Em primeiro lugar, parece que o saber faz parte, de algum modo, desse horizonte que se vislumbra e deseja, já que a aluna fala em compartilhar conhecimento adquirido na universidade e os estudantes de Ciências Sociais desejam exercer o ofício discente eternamente. Depois, podemos perceber que, ainda que os jovens e adultos das famílias populares estejam expostos à instabilidade dos “figurantes”, esses estudantes buscam planificar percursos a longo prazo, que lhes assegurem mobilidade social ascendente e sucesso, atitude de uma relação com o tempo “estratégica”, típica das classes médias.

Por outro lado, muitos desses jovens não planeiam projetos exorbitantes, mas, sim, têm um projeto muito simples: “Ter uma vida mais simples, sem grandes complicações” (Geo, 2º.p., F, 19 anos) ou “levar uma vida simples, sem exuberâncias e disputas de ego” (Geo, 5º.p, F, 22 anos) .

A análise quantitativa e qualitativa das expectativas coloca em evidência uma esfera de dados que remete para o seguinte horizonte: é preciso estudar, ter conhecimento e obter diplomas para se ter uma profissão que lhes garantirá um emprego, a autonomia financeira e a construção de uma família, ou seja, o sucesso e uma existência boa. Neste sentido, a universidade aparece como a chave deste sucesso. Talvez por isso um desses estudantes tenha escrito que “o único lugar em que o sucesso vem antes do estudo e do trabalho é no dicionário” (CE, 2º.p., M, 18 anos).

## Conclusões

Como um povo, mesmo com o pouco que tem, transmite a sua riqueza  
(Aluna de Serviço Social, 3º.p, F, ? anos)

A pesquisa aqui relatada buscou privilegiar "(...) o anônimo e o cotidiano onde zooms destacam detalhes metonímicos –partes tomadas pelo todo" (CERTEAU, 1994, p. 55). Quem são os jovens e adultos universitários que estudam na UFF-Campos? Qual o perfil social e econômico das famílias? De onde eles vêm e onde moram? Que fazem no tempo livre? Estudam línguas estrangeiras? As perguntas foram respondidas neste estudo cujo eixo primeiro era o estabelecimento de um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes.

O segundo eixo tratava de mapear a trajetória escolar dos estudantes, mostrando em qual tipo de escola (pública/privada/privada da com bolsa) eles estudaram antes do ingresso na UFF, assim como o investimento das famílias neste percurso escolar.

Por fim, a pesquisa destacou as relações estabelecidas pelos estudantes com os saberes acadêmicos, buscando conhecer como vivem a condição de “membro” de uma universidade pública e, mais especificamente, o que os estudantes pensam da instituição, em vários aspectos (organização; segurança; regras de convivência; professores; direção; coordenação; funcionários; qualidade do ensino; limpeza; aparência; espaço escolar e cantina). Quais tipos de aprendizagens realizadas durante a vida foram lembrados e, mais especificamente, quais aprendizagens são creditadas à universidade? Com que frequência os estudantes evocam aprendizagens do tipo intelectual e ligadas à escola e quais são essas aprendizagens?

Ainda que estes jovens e adultos universitários, estudantes dos cursos de Serviço Social, Geografia, Ciências Econômicas e Ciências Sociais, formem um grupo heterogêneo, sabemos que pertencem em grande parte a camadas populares. Neste caso, pensamos tratar-se de “figurantes”, segundo Certeau (1996), pessoas que conseguiram enganar os constrangimentos, tirar partido das muitas dificuldades da vida e superar em grande parte a escolaridade da família, chegando à universidade. Esses figurantes frequentaram escolas públicas, têm poucos livros em casa, não estudaram línguas estrangeiras, conciliam trabalho e estudo, mas em sua grande maioria nunca repetiram o ano escolar. Eles conseguiram “andar sobre a corda bamba” se lembramos da frase de Cristovam Buarque (BUARQUE, 2011), para quem “A infância, a

adolescência e a juventude no Brasil caminham sobre uma corda bamba, da qual milhões vão caindo pelo caminho antes mesmo de chegarem à idade adulta”.

Outro grupo menor, em sua maioria formado por estudantes do curso de Ciências Econômicas, alinha-se mais a um perfil denominado *Les Héritiers* por Bourdieu e Passeron, universitários provindos das classes sociais dominantes, que já herdaram da família um projeto educacional (estudaram em escolas particulares, puderam estudar mais línguas e não necessitam trabalhar e estudar, já que são bancados pela família). Uma análise sobre condicionantes como renda familiar, religião, cor da pele, cidade de origem e idade confirmou uma razoável diferenciação dos estudantes do curso de Ciências Econômicas em relação aos demais cursos.

As diferenças também são notadas quando se discute a função social da universidade na atualidade, visto que estão no curso de Ciências Econômicas as opiniões mais críticas sobre a universidade (especialmente nos itens organização, coordenação e limpeza, ainda que com boa aprovação no geral), assim como o maior índice dos estudantes que acreditam que é *formar profissionais para o mercado de trabalho*, em oposição franca aos estudantes dos demais cursos, para os quais o objetivo do estudo universitário é, antes de tudo, a *produção e a democratização de conhecimentos*.

A diferença entre os estudantes de Ciências Econômicas e os demais, em particular, atesta que os avanços quantitativos podem ser acompanhados por desigualdades entre os setores universitários. Isso nos faz questionar a democratização atual do acesso à universidade, dentro do programa de melhoria da face social do estado brasileiro nas últimas décadas. Neste sentido, devemos lembrar que a universidade brasileira foi criada menos para atender às necessidades fundamentais da realidade social e mais como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma clara definição de suas funções de investigação científica e produção de conhecimento, fato este que marca definitivamente as características da instituição.

O terceiro eixo foi dedicado aos saberes desses estudantes. Os inventários de saber nos permitiram estudar o “tipo-ideal” do aluno universitário e, além disso, do jovem de meio popular que ascendeu na escolaridade em relação a sua família.

A grande quantidade de ocorrências de ARA e DP e a variedade de experiências evocadas como estruturantes do eu epistêmico reforçam o papel central que as relações afetivas e o desenvolvimento pessoal têm nas relações estabelecidas com o saber acadêmico. Neste

sentido, podemos dizer que aprender é desenvolver formas de ser e de estar que ajuda na compreensão da existência, no posicionamento diante dos outros e da vida e na busca por objetivos. Frente a esta realidade, o ofício discente de universitários deve ser pensado levando-se em consideração os processos empíricos para além de apenas os acadêmicos e intelectuais, visto que parece se tratar de uma marca do processo de afiliação universitária.

Ainda, vimos que os saberes evocados também são de um tipo novo, mesmo que ainda não “desenvolvido” pelos estudantes que apenas citam nomes de disciplinas. Entretanto, igualmente pode ser observado que alguns estudantes desenvolveram uma “metodologia do trabalho intelectual” (COULON, 2008), uma vez que falam de saberes novos (teóricos e metodológicos), recentemente construídos na universidade e que aparecem explicitados e discriminados.

Neste sentido, também é pertinente lembrar do bom índice de evocação de AIEs na universidade, o que nos faz pensar que a estruturação do “eu epistêmico” desses estudantes parece se dar na integração deste com o “eu empírico”, inseparavelmente. Diante disso, o ofício discente de universitários deve ser pensado levando-se em consideração os processos acadêmicos e intelectuais, sem que se esqueçam os processos empíricos das relações com o saber dos estudantes.

No horizonte desses jovens estudantes vê-se que é preciso estudar, ter conhecimento e obter diplomas para lograrem uma profissão que lhes garantirá um emprego, a autonomia financeira e a construção de uma família. Eles querem o sucesso e uma existência boa. E a universidade aparece como a chave deste sucesso.

O estudo relatado carrega algumas limitações. Ficou faltando verificar os processos de construção do “eu epistêmico” a partir da singularidade das histórias individuais, o que só deverá ser feito no seguimento da pesquisa, uma vez que se trata da possibilidade de se conhecerem melhor os processos de afiliação, os modos como os estudantes dão sentido a seu ofício. Lembramos com Charlot (2000; 2005; 2009) que essa relação com o saber também se constitui em uma relação consigo mesmo.

Ainda, os dados colhidos até agora e o tempo limitado também não nos permitiram comparar o discriminante gênero com o desempenho escolar<sup>27</sup>, nem relacionar os tipos de aprendizagens feitas com cada agente evocado.

Nessas alturas, só nos resta acompanhar o poeta, que diz o seguinte:

A gente pensa uma  
coisa,  
acaba escrevendo outra  
e o leitor entende uma terceira coisa...  
e, enquanto se passa tudo isso,  
a coisa propriamente dita  
começa a desconfiar que não foi propriamente dita.  
(Mário Quintana)

---

<sup>27</sup> Refiro-me a uma pesquisa descrita no livro de Adriana Marrero, que trata de processos implícitos de reprodução da desigualdade entre os sexos na escola, para além da desigualdade social (MARRERO, 2009).

## Referências bibliográficas

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Relação com o Saber Universitário e o Processo de Construção do Eu Epistêmico por Estudantes de Pedagogia*. 73 f. Relatório Técnico (Pós-Doutorado em Educação)-. Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2009.

BOUDON, Raymond. *A Ideologia Ou a Origem das Idéias Recebidas*. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, MA e CATANI, A (org). *Bourdieu: escritos de educação*. 6ª. Edição. Petrópolis, Vozes, 2004, pp.217-228.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do censo da educação superior de 2009*. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2010.

BRASIL INEP *Censo da Educação Superior*. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf). Acesso em jan. 2011a.

BRASIL, PNE: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020/> Acesso em: jul. 2011b.

BRASIL, INEP. SAEB 2011. Brasília: Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em: set. 2012.

BUARQUE, Cristovam. Corda Bamba. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 jun. 2011. Primeiro Caderno, p.7.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto editora 2005.

CARDOSO, R. & SAMPAIO, H. Estudantes Universitários e o Trabalho. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, no. 26, ano 9, outubro de 1994, pp. 30-50.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.97, p.47-63, maio de 1996.

\_\_\_\_\_. *Da Relação com o Saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do (dir) *Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares*. São Cristovão: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006, p. 11-31.

- \_\_\_\_\_. *A Relação Com o Saber nos Meios Populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edneves@id.uff.br> em 12 agosto 2012, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edneves@id.uff.br> em 08 dezembro 2012, 2012b.
- CHARLOT, Bernard e SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. Disponível on-line: <http://br.geocities.com/mcrost02/index.htm>. Acesso em: nov 2012.
- \_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Set-dez, 2003, pp. 5-15.
- COULON, A. *A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUBRA, 2008.
- CRUZ, J. L. V. *Projeto Nacionais, Elites Locais e Regionalismo- desenvolvimento e dinâmica territorial no Norte Fluminense*. 2003. 338p. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Rio de Janeiro: IPPUR Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.
- DUBET, François. *Le Declin de L'Institution*. Paris: Éditions de Seuil, 2002.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v.16 n.46, jan./abr 2011, pp. 235-255.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- HUTMACHER, W. A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp.46-76.
- KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, V. (org.) *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp.123-140.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 1997.
- MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. *La Universidad transformadora*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2009.

MORAES, C. A. de S.; ALMEIDA, D. de O.; BASTOS, J. C.; BOTELHO, T. M.; FONSECA, T. A. Quem Fomos? Quem somos? Uma análise comparativa entre os estudantes de Serviço Social do ano 2000 e 2010 da UFF/Campos dos Goytacazes/RJ. Trabalho apresentado no 4º Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense - UFF, Campos dos Goytacazes, 2011.

NEVES, Eloiza D. *Os saberes das docentes que trabalham em educação ambiental* - considerações de uma professora. 2002. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *Entre o “quintal”, a “casa” e a “rua, o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso.* Rio de Janeiro, 2008. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O Aluno como Invenção.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências.* Porto: Afrontamento, 2002.

SOUZA, Jessé. *Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhador?.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro no. 13, jan/fev/mar/ab. 2000, pp. 5-14.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *PPI: Projeto Pedagógico Institucional.* Niterói : EdUFF, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Projeto de Implantação e Consolidação do Polo Universitário de Campos dos Goytacazes.* Niterói, 2007.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *Revista Brasileira de Educação,* v.11, n.32, maio/ago.2006, pp.226- 370.

## Anexos

### ANEXO I

Quadro com os conceitos pesquisados e a sua operacionalização com os itens do questionário dos alunos

Conceito	Especificação	Operacionalização com o bloco (B) e/ou item de questionário (I)
Capital cultural	Recursos culturais disponíveis e/ou incorporados	B5; B6 I21 (B7); I8 até o I16 (B8)
Capital econômico	Indicadores de renda	I 9 até I20 (B7)
Capital social	Envolvimento da família, religião	I 1 até I8 (B7); I3 (B8)
Caracterização sociodemográfica e escolaridade dos pais	Idade, composição familiar, gênero, cidade de origem, idade	I 1, I2, I4, I5, I6 (B8) I22 e I23 (B7) I23 até o I32 (B7)
Trajatória escolar e práticas de estudo		B1; I37 (B2) ; I1,I2 (B2) I33 (B2); I35 (B2); I36 (B2) I33 (B7)
Representações da Universidade	Instituição, cursos, professores, sala de aula	B2 (I1 até o I32); B3; B4
Uso do tempo		B5

I: item do questionário

B: bloco do questionário

## ANEXO II

### Folha de orientações para confecção dos inventários

Cara(o) estudante da UFF,

Estamos agora numa segunda fase da pesquisa que busca conhecer como se dá o exercício do ofício dos estudantes da UFF-Campos. Contamos com seu interesse e colaboração ao escrever esse texto. Desde já, agradecemos muito a sua participação.

Professora Eloiza Dias Neves e equipe

Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Gostaríamos que você escrevesse **um texto** começando assim:

“Desde que nasci, aprendi...”. Nele, diga **o que aprendeu, com quem e onde** (família, escola, rua, amigos, outros lugares e pessoas...).

**O que lhe parece mais importante** em tudo isso. E **por quê?**

Continue com “**E na universidade, aprendi..... O quê?** Aprendeu **com livros, com professores, com colegas...? O que lhe parece mais importante** nesta aprendizagem?”

Por último, conte quais **são as suas expectativas de vida depois que se formar.**

## Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes e trajetória escolar

Tabela 1: Cidade de origem

Cidade de origem	Curso			
	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Campos dos Goytacazes	57,6%	33%	33%	35%
Cidades do Norte Fluminense	12%	11%	4%	4%
Cidades do Noroeste Fluminense	11%	5%	17%	8%
Cidades Região Metropolitana do Rio	11%	34%	33%	35%
Outras Cidades do Estado do Rio	1%	9%	7%	6%
Outras Cidades do Espírito Santo	4%	1%	4%	2%
Outras Cidades de Minas Gerais	2%	4%	-	2%
Outras Cidades de São Paulo	0,4%	-	2%	
Nordeste Brasileiro	1,0%	3%	-	4%
Outras cidades da América Latina				4%

Tabela 2: Sexo

Sexo	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Feminino	78%	97%	49%	52%	60%
Masculino	22%	3%	51%	48%	40%

Tabela 3: Renda per capita

Renda per capita	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Até R\$400,00	15%	18%	9%	6%	16%
De R\$400,00 a R\$1000,00	34%	37%	29%	31%	25%
De R\$1000,00 a R\$2.000,00	36%	34%	47%	31%	31%
De R\$2.000,00 a R\$3000,00	7%	8%	11%	11%	12%
Acima de R\$3000,00	8%	2%	4%	17%	8%
Não responderam	--	1%	0%	4%	8%

Tabela 4: Religião

Religião	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Católica	45%	47%	37%	52%	32%
Evangélica	31%	36%	22%	26%	24%
Espírita	6%	5%	6%	5%	8%
Testemunhas de Jeová	1%	1%	-	-	-
Umbandista	1%	-	1%	-	2%
Judaísmo	1%	-	1%	-	2%
Budismo	1%	-	-	-	2%
Outras	3%	-	3%	-	-
Sem religião	9%	7%	25%	13%	24%
Não determinada	5%	4%	5%	4%	8%

Tabela 5 : Cor da pele

Cor da pele	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Branca	56%	54%	54%	78%	54%
Parda	28%	32%	22%	19%	34%
Indígena	1%	0%	3%	-	-
Preta	14%	14%	22%	4%	12%

Tabela 6: idade

Idade	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Mais de 30 anos	25%	13%	2%	18%
Entre 20 e 30 anos	51%	43%	40%	36%
Até 21 anos	24%	44%	58%	46%

Tabela 7: Quantidade de livros que possui

Quantidade de Livros	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
O bastante para encher uma prateleira (1 a 20)	40%	49%	37%	26%	28%
O bastante para encher uma estante (20 a 100)	38%	38%	37%	43%	48%
O bastante para encher várias estantes (mais de 100)	18%	12%	25%	32%	24%
Nenhum	2%	2%	1%	-	-

**Tabela 8: Opinião/atitude sobre a leitura**

Opiniões/Práticas de Leitura	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Ler é necessário	30%	26%	33%	43%	28%
Ler é divertido	51%	49%	47%	44%	72%
Difícilmente lê livros até o final	26%	25%	34%	24%	26%
Adora ir à livraria	61%	59%	61%	54%	88%
Ler é perda de tempo	2%	2%	1%	2%	6%
Lê todo material que os professores indicam	51%	50%	51%	50%	50%
Compra livros em lançamento	22%	24%	18%	16%	16%
Empresta/pega livros	68%	46%	67%	70%	74%
Lê mais de um livro ao mesmo tempo	34%	29%	48%	26%	48%
A UFF estimula a leitura	90%	89%	91%	85%	96%

**Tabela 9: Tipos de leitura feita no último ano**

Tipos de leituras	Curso											
	Serviço Social			Geografia			Ciências Econômicas			Ciências Sociais		
	S/Q S	AV	R/N	S/Q S	AV	R/N	S/Q S	AV	R/N	S/Q S	AV	R/N
Romance, Crônica e Ficção	19%	31%	50%	37%	20%	43%	37%	28%	35%	30%	34%	36%
História do Brasil	16%	40%	44%	33%	35%	32%	22%	50%	28%	34%	42%	24%
Livros de Poesia	8%	17%	75%	21%	15%	64%	4%	15%	81%	26%	28%	46%
Jornais	51%	30%	19%	59%	25%	16%	59%	30%	11%	60%	28%	12%
Revista de Informação Geral	46%	35%	19%	50%	24%	26%	57%	30%	13%	56%	28%	26%
Revista em Quadrinhos	1%	8%	91%	15%	14%	71%	17%	31%	52%	18%	8%	74%
Sites de Internet	70%	19%	11%	74%	20%	6%	85%	9%	6%	80%	12%	8%
Artigos acadêmicos, periódicos, teses ou dissertações	54%	26%	20%	38%	43%	19%	26%	37%	37%	44%	36%	20%

R/N= Raramente / Nunca; AV= Algumas Vezes; S/QS = Sempre / Quase Sempre

**Tabela 10: Escolaridade da mãe/madrasta**

Escolaridade da mãe/madrasta	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Nunca estudou	3%	5%	1%	2%	2%
Entre a 1ª e 4ª série do E F	21%	28%	15%	7%	14%
Entre a 5ª e 8ª série do E F	14%	18%	11%	4%	12%
Ensino Fundamental completo	3%	4%	1%	2%	-
Ensino Médio incompleto	5%	5%	4%	9%	6%
Ensino Médio completo	23%	25%	23%	17%	26%
Ensino Superior Incompleto	7%	3%	10%	17%	10%
Ensino Superior Completo	13%	8%	17%	20%	22%
Pós-graduação	10%	5%	17%	22%	8%
Não sabe	0%	-	1%	-	-

**Tabela 11: Escolaridade do pai/padrastro**

Escolaridade do pai/padrastro	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Nunca estudou	3%	4%	1%	0%	4%
Entre a 1ª e 4ª série do E F	24%	34%	15%	6%	14%
Entre a 5ª e 8ª série do E F	13%	16%	8%	6%	20%
Ensino Fundamental completo	4%	5%	6%	2%	2%
Ensino Médio incompleto	5%	6%	5%	2%	2%
Ensino Médio completo	26%	24%	28%	33%	34%
Ensino Superior Incompleto	6%	3%	9%	17%	10%
Ensino Superior Completo	10%	6%	13%	24%	10%
Pós-graduação	5%	2%	13%	11%	2%
Não sabe	2%	2%	3%	0%	2%

**Tabela 12 : Tipo de escola básica**

Tipo de escola básica	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Estadual	50%	58%	46%	22%	46%
Federal	3%	1%	5%	6%	4%
Particular	42%	34%	47%	70%	42%
Supletivo	1%	1%	0%	0%	2%
Outras	4%	6%	2%	2%	6%

\*pública municipal, conveniada, particular com bolsa integral

**Tabela 13: Índice de repetência escolar**

Repetência escolar	Curso				
	Todos	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
Nunca	80%	77%	82%	89%	80%
Uma vez	16%	19%	13%	11%	16%
Duas ou mais	4%	4%	5%	0%	4%

## ANEXO IV

## Representações sobre a UFF e relações com o saber

Tabela 14: Opinião sobre aspectos da UFF

Aspectos/UFF	Curso														
	Todos			Serviço Social			Geografia			Ciências Econômicas			Ciências Sociais		
	Muito Bom/ Bom	Razoável	Ruim/ Muito Ruim	Muito Bom/ Bom	Razoável	Ruim/ Muito Ruim	Muito Bom/ Bom	Razoável	Ruim/ Muito Ruim	Muito Bom/ Bom	Razoável	Ruim/ Muito Ruim	Muito Bom/ Bom	Razoável	Ruim/ Muito Ruim
Organização	42%	44%	14%	48%	43%	9%	37%	48%	15%	54%	21%	41%	38%	21%	
Segurança	35%	39%	26%	29%	38%	33%	48%	38%	14%	26%	24%	43%	38%	19%	
Regras de Convivência	60%	33%	7%	61%	33%	6%	55%	35%	10%	38%	0%	64%	22%	14%	
Professores	91%	8%	1%	94%	6%	0%	91%	6%	3%	21%	3%	90%	8%	2%	
Direção	63%	31%	6%	66%	30%	4%	59%	33%	8%	48%	2%	70%	22%	8%	
Coordenação	74%	22%	4%	78%	20%	2%	67%	27%	6%	18%	18%	72%	20%	8%	
Funcionários	81%	18%	1%	84%	15%	1%	78%	19%	3%	17%	0%	74%	22%	4%	
Qualidade do Ensino	95%	5%	0%	94%	5%	1%	95%	5%	0%	17%	2%	96%	4%	0%	
Limpeza	51%	31%	18%	57%	28%	15%	43%	35%	22%	38%	25%	53%	35%	12%	
Aparência	41%	34%	25%	45%	33%	22%	25%	34%	41%	39%	20%	47%	33%	20%	
Espaço escolar	37%	34%	29%	43%	34%	23%	22%	24%	54%	31%	32%	35%	36%	29%	
Cantina	12%	31%	57%	12%	32%	56%	14%	38%	48%	31%	57%	15%	17%	68%	

Tabela 15: Relacionamento com os sujeitos da UFF

Relacionamento	Curso																			
	Serviço Social					Geografia					Ciências Econômicas					Ciências Sociais				
	Colegas	Professores	Direção	Coordenação	Funcionários	Colegas	Professores	Direção	Coordenação	Funcionários	Colegas	Professores	Direção	Coordenação	Funcionários	Colegas	Professores	Direção	Coordenação	Funcionários
Bom / Muito Bom	93%	90%	62%	75%	83%	98%	82%	51%	65%	81%	94%	78%	54%	76%	85%	88%	74%	55%	64%	80%
Razoável	5%	10%	33%	21%	15%	2%	13%	39%	28%	15%	4%	20%	39%	20%	13%	10%	14%	35%	18%	12%
Ruim/ Muito Ruim	2%	0%	5%	4%	2%	0%	5%	10%	7%	4%	2%	2%	7%	4%	2%	2%	2%	10%	8%	8%

**Tabela 16: Opiniões sobre as disciplinas**

Disciplinas	Curso			
	Serviço Social	Geografia	Ciências Econômicas	Ciências Sociais
<b>Mais difíceis</b>	Teoria Política Fundamentos (11%) Economia Política Estatística	Cartografia Básica/Temática Teorias da Geografia (14%) Geologia (9%) História do Pensamento Geográfico (7%)	Macroeconomia (17%)/Matemática (17%) Formação Econômica do Brasil Microeconomia (14%) Pensamento Econômico (12%)	Teoria Sociológica (29%) História
<b>Mais fáceis</b>	Ética Profissional Fundamentos (10%) Psicologia	Teorias da Geografia (10%) Sociedade e Natureza História do Pensamento Geográfico(8%)/Sistemas Naturais em Geo	Microeconomia (18%) Pensamento Econômico (18%) Macroeconomia (17%) Matemática (15%)	Ciência Política Antropologia Teoria Sociológica (18%) História
<b>Mais apreciadas</b>	Ética Profissional Psicologia Fundamentos (8%) Sociologia	Sistemas Naturais em Geografia Teorias da Geografia Ecologia Geologia (8%)	Macroeconomia (27%) Microeconomia (18%) Pensamento Econômico (14%) Teoria Política	Ciência Política Antropologia (29%) Teoria Sociológica (21%) História
<b>Menos apreciadas</b>	Teoria Política Fundamentos (8%) Economia Política Estatística/Filosofia/Sociologia	Cartografia Básica/Temática Metodologia do Trabalho Científico História do Pensamento Geografia Teorias da Geografia	Formação Econômica do Brasil Matemática Pensamento Econômico (12%)/ Microeconomia (12%)	Teoria Sociológica (18%) Geografia/História (16%) Antropologia (15%)
<b>Mais importantes</b>	Fundamentos (26%) Ética Profissional Estágio Todas	Teorias da Geografia Sistemas Naturais em Geografia. História do Pensamento Geográfico Geologia	Macroeconomia Microeconomia Matemática	Teoria Sociológica Ciência Política Antropologia
<b>Menos importantes</b>	Filosofia Oficina de Leitura Antropologia Economia Política	Práticas Educativas Metodologia do Trabalho Científico Antropologia	Sociologia do Desenvolvimento Ética Social e Ambiental Pensamento Econômico	Geografia Psicologia História Economia Política/Pensamento Econômico

**Tabela 17: Atividades discentes**

Frequência que estudante	Curso											
	Serviço Social			Geografia			Ciências Econômicas			Ciências Sociais		
	F	AV	R	F	AV	R	F	AV	R	F	AV	R
<b>1. Chega no horário</b>	67%	23%	10%	61%	29%	10%	48%	41%	11%	60%	30%	10%
<b>2. Falta às aulas</b>	1%	34%	65%	4%	26%	70%	6%	35%	59%	2%	40%	58%
<b>3. Faz os trabalhos de casa</b>	52%	42%	6%	42%	54%	4%	46%	46%	8%	48%	46%	6%
<b>4. Frequenta a biblioteca</b>	25%	45%	30%	22%	43%	35%	24%	48%	28%	26%	50%	24%
<b>5. Participa de projetos ou atividades extraclasse</b>	24%	35%	41%	45%	39%	16%	26%	56%	18%	42%	30%	28%
<b>6. Assiste a filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula</b>	24%	41%	35%	34%	47%	19%	6%	33%	51%	36%	44%	20%
<b>7. Participa de grupo de pesquisas</b>	20%	21%	59%	23%	57%	20%	19%	35%	46%	18%	34%	48%
<b>8. Discute ou tira dúvidas com outros colegas</b>	55%	40%	5%	34%	27%	39%	53%	40%	7%	50%	34%	16%
<b>9. Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias</b>	43%	41%	16%	42%	36%	22%	17%	44%	39%	38%	46%	16%
<b>10. Estuda nos finais de semana</b>	51%	42%	7%	43%	49%	8%	41%	41%	18%	42%	48%	10%
<b>11. Pesquisa na internet conteúdos estudados</b>	51%	38%	11%	52%	39%	9%	50%	35%	15%	68%	26%	6%
<b>12. Prefere realizar os trabalhos individualmente</b>	23%	42%	35%	28%	52%	20%	20%	52%	28%	36%	44%	20%

Legenda: Frequentemente – F; Algumas Vezes – AV; Razoavelmente – R