



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RÔMULO JOSÉ DA SILVA VIANA

**FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTE DE IES PERIFÉRICA: UM ES-
TUDO NO CAMPUS DE ÓBIDOS DA UFOPA**

SANTARÉM – PARÁ

2021

RÔMULO JOSÉ DA SILVA VIANA

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTE DE IES PERIFÉRICA: UM ESTUDO NO CAMPUS DE ÓBIDOS DA UFOPA

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

Orientador: Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto.

SANTARÉM – PARÁ

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte.

UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Viana, Rômulo Jose da Silva.

Formação universitária de estudante de IES periférica: um estudo no campus de Óbidos da Ufopa / Romulo Jose da Silva Viana. - Santarém, 2021.

124f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação - ICED, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Luiz Percival Leme Britto.

1. Formação universitária. 2. Aluno novo. 3. IES periférica. 4. Postura epistemológica. I. Britto, Luiz Percival Leme. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 374.981



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



ATA DE DEFESA

Nº 64

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES DE IES PERIFÉRICA: UM ESTUDO NO CAMPUS DE ÓBIDOS DA UFOPA, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente RÔMULO JOSÉ DA SILVA VIANA (matrícula 2019101057 - início do curso em 03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Luiz Percival Leme Britto.

Aos 1 dias do mês de junho do ano de 2021, às 16:00 horas, por meio de vídeo conferência *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) Luiz Percival Leme Britto - Orientador(a) – Presidente

Dr.(a) Cristiano Amaral Garborggini di Giorgi- Membro titular externo

Dr.(a) Anselmo Alencar Colares - Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovado (a), fazendo jus ao título de Mestre em Educação

Reprovado (a).

Dr.(a) Luiz Percival Leme Britto - Orientador(a) – Presidente

Rômulo José da Silva Viana

Discente

Ulysses e Angélica

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, que tem possibilitado a realização dos meus sonhos.

À Direção do campus de Óbidos e Coordenação do Curso de Pedagogia, pelo apoio institucional prestado a cada etapa da pesquisa.

A colega Laurimar, Bibliotecária do campus Óbidos, pelas informações prestadas sobre a biblioteca.

Aos estudantes, Thainá Reis de Souza, Janete Cristina Marcião, Jander Farias da Silva e Beatriz Galúcio dos Santos, pela imensa contribuição na Roda de Conversa.

Aos estudantes do campus de Óbidos, que responderam a enquete on line, permitindo a produção de dados para a pesquisa.

Aos professores do mestrado, pelo conhecimento compartilhado.

Ao Tiago Aquino pelas contribuições no decorrer da pesquisa. Mostrou-se muito solícito em responder minhas dúvidas e me ajudou no processo de elaboração do questionário da enquete e no avanço da temática pesquisada.

Em especial, ao meu orientador, professor Luiz Percival Leme Britto. Grande intelectual, que com suas orientações e seu vasto conhecimento me fez ser estudante. Suas orientações me possibilitaram transitar da ingenuidade para curiosidade epistemológica. Ter sido seu orientado foi uma dádiva.

Grato!

RESUMO

Este trabalho resulta de investigação sobre a “Formação universitária de estudante de IES periférica: um estudo no campus de Óbidos da Ufopa”. Objetiva responder como o novo ingressante da educação superior, pertencente à categoria de “aluno novo” assistido por instituição de ensino superior periférica, manifesta sua relação com o conhecimento, quais suas disposições objetivas e subjetivas para estudar, que investimentos realiza para formar-se. Mais especificamente, busca descobrir a postura epistemológica do estudante frente ao conhecimento: aberta ou fechada. A pesquisa toma como sujeito de pesquisa o estudante de Pedagogia do campus de Óbidos da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, por apresentar características análogas ao conceito de “aluno novo” e por estar matriculado em campus periférico extremamente isolado. O trabalho realiza estudo conceitual, retomando e discutindo conceitos imprescindíveis para compreensão do problema como *aluno novo*, *IES periférica*, *disposições objetivas e subjetivas* e *postura epistemológica* (BRITTO, et. al, 2008; CORRÊA, 2017; SANTANA, 2019). Trabalha com o conceito de formação em Adorno (2005), aproximando das concepções de formação do sujeito em Heller (2016) e Freire (2019). Para produção de dados, fez-se uso de enquete por meio de formulário *google forms* encaminhado a 111 estudantes, no intuito de perceber as condições materiais dos alunos, práticas de estudo, investimentos formativos, motivações para educação superior. Além da enquete, realizou-se roda de conversa com quatro bolsistas de iniciação científica e extensão, para aprofundamento de questões ligadas à postura epistemológica e análise dos estudantes referente aos dados produzidos com a enquete. Consultou-se o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa, para extração de dados que permitiram construir o perfil acadêmico do aluno. A análise dos dados resulta da percepção do pesquisador e impressão da opinião dos estudantes participantes da Roda de Conversa. O resultado do estudo confirma que o estudante do campus se categoriza como aluno novo; demonstra que o campus de Óbidos assume posição periférica no campo da educação superior e, especificamente à formação universitária, aponta comportamento enrijecido do estudante frente ao conhecimento (postura epistemológica fechada) e baixo investimento formativo pessoal em virtude da condição de pobreza e pouca disposição subjetiva.

Palavras-chave: Formação universitária. Aluno novo. IES periférica. Postura epistemológica.

ABSTRACT

UNIVERSITY TRAINING OF STUDENTS OF PERIPHERAL UNIVERSITY – AN STUDY IN THE CAMPUS OF UFOPA IN ÓBIDOS

This work presents the result of a research “University education of students from peripheral HEIs: a study on the Óbidos da Ufopa campus”. It aimed to answer how the new graduate of higher education, belonging to the category of “new student” assisted by a peripheral higher education institution, manifests its relationship with knowledge, what are his objective and subjective dispositions to study and what investments performs to his own training. More specifically, it seeks to discover if the student's epistemological stance towards knowledge: open or closed. The research takes as research subject the student of Pedagogy of the campus of county of Óbidos of the Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, for presenting characteristics analogous to the concept of new student and for being enrolled in an extremely isolated peripheral campus. The work carries out a conceptual study, resuming and discussing essential concepts for understanding the problem as *new student*, *peripheral university*, *objective and subjective dispositions* and *epistemological posture* (BRITTO, et. al., 2008; CORRÊA, 2017; SANTANA, 2019). It works with the concept of training in Adorno (2005), approaching the concepts of training in Heller (2016) and Freire (2019). The data production as based on a survey made using a google forms formulary sent to 111 students, in order to understand the material conditions of students, study practices, training investments, motivations for higher education. In addition to this, a round of talk meeting was held with four scholarship holders of scientific initiation and extension, to deepen issues related to the epistemological stance and analysis of students regarding the data produced. The Integrated Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa (Academic Activity Management System) was consulted to reached new data to allow better understandig of the construction of the student's academic profile. The analysis of the data conducted to the perception that the student of the campus of Óbidos may be categorized as a “new student”; it also demonstrates that the Óbidos campus takes an tremendous peripheral position in the field of higher education and, specifically to university education, points to the student's stiffened behavior in the face of knowledge (closed epistemological stance) and low personal training investment due to the condition of poverty and little subjective disposition.

KEYWORDS: University education. New student. Peripheral university. Epistemological posture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR	13
2.1 Estudos sobre formação universitária de estudante de IES periférica	13
2.2 Expansão universitária e o ingresso do “aluno novo”	19
2.3 O campo da Educação Superior e a IES periférica	27
3 CONCEITOS FUNDANTES DA ANÁLISE	35
3.1 Formação	35
3.2 Postura epistemológica	37
3.3 Disposições objetivas e subjetivas	40
4 O “ALUNO NOVO” DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE ÓBIDOS DA UFOPA	43
4.1 O contexto da pesquisa: a cidade de Óbidos	43
4.2 O campus universitário de Óbidos: contexto histórico	44
4.2.1 O campus universitário de Óbidos no campo da educação superior	46
4.3 Instrumentos de produção de dados	49
4.3.1 Enquete/questionário <i>google forms</i>	51
4.3.2 Roda de Conversa.....	52
4.3.3 Consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa.....	56
5 EXAME DO PERFIL DO “ALUNO NOVO” DO CAMPUS ÓBIDOS	58
5.1 Concepções de conhecimento científico, modos de estudar e ser estudante universitário	58
5.2 Percepções – pesquisador e alunos - sobre os dados produzidos	66
5.2.1 Do número de alunos ativos e do total de participantes da pesquisa	67
5.2.2 Sexo dos estudantes	67
5.2.3 Idade de ingresso dos estudantes	69
5.2.4 Tempo de espera entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior	70
5.2.5 Local de origem dos estudantes.....	72
5.2.6 Atividade remunerada	76
5.2.7 Situação de moradia dos estudantes	78
5.2.8 Renda familiar <i>per capita</i>	79
5.2.9 Motivação para ingresso na Educação Superior.....	81
5.2.10 Motivação para escolha do curso de pedagogia do campus de Óbidos.....	85
5.2.11 Disponibilidade de tempo para estudar	92

5.2.12 Local de estudos em casa	93
5.2.13 Constituição de <i>acervo pessoal</i> para os estudos.....	98
5.2.14 Horas dedicadas aos estudos fora da sala de aula.....	102
5.2.15 Busca materiais de estudos além da ementa das disciplinas	105
5.2.16 Frequência à biblioteca do campus.....	106
5.2.17 Para que utiliza a biblioteca do campus	108
5.2.18 O que mais prejudica sua formação universitária?.....	111
6 SÍNTESES POSSÍVEIS	119
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa dá continuidade aos estudos sobre “Formação e Conhecimento na Universidade Periférica”. Diferentemente dos estudos que abordam a formação universitária a partir de investimentos institucionais, o trabalho inquirir a formação de si do estudante universitário. Tem como objetivo principal: verificar (descrever e analisar), tendo por referência o campus de Óbidos da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, como o estudante de curso de Pedagogia de IES pública periférica isolada realiza seu processo de formação universitária no que tange à relação com o conhecimento, aos modos de estudar e aprender e às expectativas formativas enquanto “aluno novo” de IES periférica. Pretende-se responder, como determinada categoria estudantil, que só recentemente passou a ter representação significativa no ensino superior, manifesta sua postura epistemológica frente ao conhecimento. Mais precisamente, se assume postura epistemológica aberta ou fechada.

O estudo toma como sujeito de pesquisa o estudante do curso de Pedagogia do campus de Óbidos/Ufopa, por dois motivos: alinha-se ao perfil de aluno novo e matricula-se em campus de universidade periférica (IES periférica), que, por sua posição geográfica e distanciamento dos grandes centros, apresenta maior grau de periferia no campo da educação superior.

O percurso metodológico parte do estudo conceitual, em que são apresentados os conceitos de aluno novo, IES periférica, postura epistemológica e disposições objetivas e subjetivas, imprescindíveis à compreensão do problema, além da noção de campo bourdieusiano, necessário para compreender o espaço que o campus de Óbidos ocupa no campo da educação superior.

A produção de dados resulta dos seguintes instrumentos metodológicos: 1. enquete por meio de formulário google forms encaminhado aos estudantes ativos do curso, objetivando conhecer o perfil de estudo, motivações para ingresso na educação superior, dificuldades encontradas no percurso formativo, disposições objetivas e subjetivas para formar-se; 2. roda de conversa com alunos bolsistas, a fim de que imprimissem suas opiniões sobre os resultados obtidos com a enquete; a roda de conversa proporcionou aprofundar a análise sobre a postura epistemológica; 3. consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa, para construção do perfil acadêmico do estudante.

A produção escrita está organizada em seções. Em “Educação Superior”, apresenta-se a produção acadêmica sobre formação universitária de estudante de IES periférica. Os conceitos-chave da pesquisa são mostrados de maneira resumida, para mais à frente serem retomados e

descritos de forma ampla. Faz-se a cronologia conceitual dos estudos desenvolvidos, enfatizando o avanço da compreensão do conceito de postura epistemológica (crítica / instrumental; aberta / fechada). Em seguida, apresenta-se o conceito de “aluno novo” e o contexto que possibilitou seu acesso ao nível superior (expansão universitária e o ingresso do aluno novo). Nessa seção, categoriza-se o estudante de Pedagogia do campus de Óbidos como aluno novo. Em seguida, discute-se o conceito de IES periférica e sua presença no campo da educação superior (o campo da educação superior e a IES periférica).

Na seção “Conceitos fundantes da pesquisa”, aborda-se o sentido de formação assumido neste trabalho, a partir da concepção adorniana, principalmente. Retoma-se e amplia-se a discussão dos conceitos de postura epistemológica e disposições objetivas e subjetivas. O primeiro aproximando-o a curiosidade epistemológica freireana.

Na seção seguinte, “O Aluno Novo do curso de Pedagogia do campus de Óbidos da Ufopa”, apresenta-se o estudo empírico sobre formação universitária de estudante de IES periférica. Contextualiza-se o local de inserção do campus (a cidade de Óbidos). Descreve-se o histórico de criação do campus (o campus universitário de Óbidos: contexto histórico) e analisa-se sua participação no campo da educação superior (o campus universitário de Óbidos no campo da educação superior). Confirma-se sua posição extremamente periférica em virtude da posição geográfica e da produção e circulação incipientes do conhecimento.

Desenvolvida a parte conceitual, descreve-se o caminho metodológico percorrido. Os instrumentos de produção de dados são apresentados e explica-se como cada um foi utilizado e por quê. Depois, vem a análise dos dados dividida em dois momentos: “concepções de conhecimento científico, modos de estudar e ser estudante universitário”, em que se apresenta resultado da roda de conversa, visando compreender melhor a postura epistemológica manifestada pelo aluno. Num segundo momento, apresenta-se “análise do resultado da enquête”, sob o ponto de vista do pesquisador e dos participantes da roda de conversa (percepções – pesquisador e alunos – sobre os dados produzidos com a enquête).

Por último, apresenta-se um compilado dos principais achados da pesquisa (sínteses possíveis), evidenciando os limites e possibilidades de novos estudos.

Adianta-se, que o estudo confirma a condição de “aluno novo” do estudante de pedagogia do campus, demonstra a posição extremamente periférica que o campus ocupa no campo da educação superior e aponta a postura epistemológica fechada dos estudantes frente ao conhecimento.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Estudos sobre formação universitária de estudante de IES periférica

A perspectiva assumida nesta pesquisa, diferentemente dos demais estudos que tratam o processo de formação do estudante universitário como conjunto de ações formativas institucionais restringidas, muitas vezes, à profissionalização, investiga tal processo a partir dos investimentos formativos, materiais e subjetivos, que o próprio estudante realiza. Trata-se de compreender a formação universitária do ponto de vista da conduta acadêmica do aluno: como compreende seu processo formativo acadêmico-universitário, que investimentos realiza para sua formação e que postura assume frente ao conhecimento. Nesse sentido, os estudos realizados têm se concentrado no âmbito dos projetos de pesquisa coordenados pelo professor Dr. Luiz Percival Leme Britto sobre “Conhecimento e Formação na Universidade Periférica”, desenvolvidos juntamente com seus orientandos, no que tange às formas de conhecimento, concepções de estudo, aprendizagem e expectativas do estudante universitário de IES periférica, no intuito de caracterizar e perceber os modos de estudar e aprender dos novos estudantes universitários pertencentes a um tipo específico de IES, oriundos dos recentes processos de expansão pelos quais passou o Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas.

No sentido de avançar os estudos produzidos sobre formação universitária de estudante de IES periférica, é mister examinar e discutir o conhecimento elaborado sobre o tema. Deste modo, fizemos o mapeamento das produções elaboradas no intuito de compreender os aspectos e dimensões que têm sido investigados: caracterização do sujeito de pesquisa, objeto de investigação, lócus de investigação, quadro teórico-conceitual construído, abordagens metodológicas, bem como os resultados alcançados para visualizar o estágio atual de investigação. O que resultou na organização cronológica dos trabalhos produzidos, a fim de que se evidencie o quadro evolutivo dos estudos sobre a temática:

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre formação universitária de estudante de IES periférica.

Ano	Autoria	Título	Referência	Tipo	Núcleo temático
1988	BRITTO, Luiz Percival L.	O português na universidade	Letras (PUC-Campinas) 1988	Artigo	Ensino de Português, na universidade
1999	BRITTO, Luiz Percival L.; AGASSI, Carmen S. S.; COLOMBO, Eloísa G. S.; VENDRAMINI, Leni P. P.; KORIAKE, Luiz Antônio; MEBIUS, Sonia M. C. B.	A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando	Quaestio , v. 1, n.1, p. 7-15, 1999.	Artigo	Pós-graduação “periférica”
2003	BRITTO, Luiz Percival L.	Leitura e escrita de estudantes universitários	Mercado de Letras 2003	Capítulo de livro	Leitura e produção de texto de estudante universitário
2003	CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari	Leitura de Estudo	Alínea 2003	Livro (dissertação)	Leitura de estudo e formação universitária

2003	BRITTO, Luiz Percival L.	Apresentação à <i>Leitura de estudo</i>	Alínea 2003	Prefácio	Leitura de estudo
2003	BRITTO, Luiz Percival L.	La cultura escrita y la formación del estudiante universitario	Lenguaje (Univalle; CO) 2003	Artigo	Cultura escrita e formación universitaria
2004	BRITTO, Luiz Percival L.	Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade	Uniso, 2004	Relatório de pesquisa	Estratégias de aprendizagem; estudo; estudante universitário
2004	Ivanilson Bezerra da Silva; BRITTO, Luiz Percival L.	Usos da Biblioteca Universitária pelo estudante de Educação Superior – um estudo de caso	Série Estudos, UCDB, 2004	Artigo	Biblioteca universitária; estudante de ensino superior; hábito de estudo.
2005	BRITTO, Luiz Percival L.	Leitura de Estudo de Estudantes Universitários de IES Periférica: uma aproximação	Avaliação/2005	Artigo	Educação superior; estudante; estratégias de aprendizagem; leitura.
2005	BRITTO, Luiz Percival L.	Conhecimento e formação na universidade periférica: problemas teóricos e metodológicos	Trabalho apresentado na Reunião regional sul da ANPEd; 2005	Artigo	Educação superior; conhecimento; IES periférica; estudante universitário
2005	SILVA, Ivanilson B.; BRITTO, Luiz Percival L.	Formas de aprender e de estudar de estudante de pedagogia de uma universidade periférica	XV COLE, 2005	Comunicação	Educação superior; estudante universitário; biblioteca; conhecimento; formação
2006	MILAGRES, Fábio L.; BRITTO, Luiz Percival L.	Tradição, modernidade e eficiência: marcas da Educação Superior no discurso publicitário	29º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006	Comunicação	Educação superior; valores e imagens; publicidade; discurso publicitário; ideologia
2008	BRITTO, Luiz Percival L.; SILVA, Edineuza O.; CASTILHO, Katlin C.; ABREU, Tatiane M.	Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior	Avaliação, campanhas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.	Artigo	Educação superior. IES periférica. Estudante Universitário. Conhecimento
2008	Edineuza Oliveira Silva; Katlin Cristina de Castilho; Tatiane Maria Abreu; BRITTO, Luiz Percival L.	Conhecimento e formação em ambiente universitário: postura epistemológica, autoria e conhecimento	UNISO 2008	Pôster	Conhecimento, autoria, postura epistemológica, Educação Superior, contemporaneidade
2008	SILVA, Edineuza O.; CASTILHO, Katlin C.; ABREU, Tatiane M.; BRITTO, Luiz Percival L.	O conceito de IES periférica e suas Aplicações em Estudos da Educação Superior	UNISO 2008	Pôster	
2008	CASTILHO, Katlin C.; BRITTO, Luiz Percival L.	Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: a postura epistemológica e a percepção de autoria	UNISO 2008	Pôster	
2009	BRITTO, Luiz Percival L.	Leitura, formação e conhecimento na educação superior	Colômbia 2009	Conferência	
2009	CASTILHO, Katlin C.; SILVA, Edineuza O.; GOMÊS, Mayara V.; BRITTO, Luiz Percival L.	Estudo da postura epistemológica em ambiente universitário: disposições objetivas e subjetivas do aluno	61ª Reunião Anual da SBPC/ 2009 Manaus UFAM	Pôster	Formação universitária. Postura epistemológica, estudante de IES periférica
2009	CAMARGO, Márcio J. P.; BRITTO, Luiz Percival L.	Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções	17 COLE/2009	Comunicação	Ensino de Português; Ensino Superior; vertentes
2009	CASTILHO, Katlin C.;	Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: a postura epistemológica e a percepção de autoria	17 COLE/2009	Comunicação	Educação Superior, Conhecimento, Aluno PROUNI
2009	SILVA, Edineuza Oliveira	Investimentos e estratégias na constituição de acervo Pessoal na formação intelectual universitária	17 COLE/2009	Comunicação	Formação universitária, acervo pessoal, cultura escrita
2009	GOMES, Mayara Victor	Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: Perspectivas intelectuais e investimentos na formação cultural geral	17 COLE/2009	Comunicação	Instituição de educação superior periférica, formação geral, aluno Prouni

2009	CASTILHO, Katlin C.; BRITTO, Luiz Percival L.	Autoria do conhecimento e sua percepção em Ambiente universitário: um estudo da postura epistemológica de alunos Prouni	REU, Sorocaba, SP, v. 35, edição especial, p. 119-130, set 2009	Artigo	Conhecimento. Autoria. Postura epistemológica. Alunos Prouni
2010	GOMES, Mayara Victor	Leitura, conhecimento e formação universitária	5º seminário nacional 2010	Artigo	
2010	SILVA, Edneza Oliveira	O acervo pessoal na formação intelectual universitária	Cadernos da pedagogia. São Carlos, ano 4 v. 4 n. 8, p. 13-22, jul-dez. 2010	Artigo	Cultura escrita. Educação superior. Acervo pessoal. Formação. Estudante.
2011	CAMARGO, Márcio J. P.; BRITTO, Luiz Percival L.	Vertentes do ensino de português em cursos superiores	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011	Artigo	Língua portuguesa. Educação superior. Currículo. Métodos de ensino
2011	SANTANA, Tiago Aquino S.	Formas de estudar e aprender e expectativa de aprender do “novo aluno” universitário da educação superior em Santarém	Ufopa. Santarém, 2011	Relatório de Pesquisa	
2017	CORRÊA, Martina Siqueira	Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia	PPGE Ufopa/2017	Dissertação	Conhecimento, leitura de estudo, estudar, ensino superior
2019	SANTANA Tiago Aquino S.	Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação de universidade periférica	PPGE Ufopa 2019	Dissertação	Pós-graduação, formação, estudantes, postulantes, postura epistemológica

Fonte: Elaborado pelo autor

Tais trabalhos, embora assumam finalidades distintas em alguns casos, no geral, investigam como o estudante universitário de IES periférica realiza processos de aprender e de relacionar-se com o conhecimento. Trata-se da questão específica do ato de estudar e o sentido que isso tem em sua formação. Para tanto, os estudos tomam como sujeito de pesquisa uma categoria particular de estudante universitário, caracterizada por Britto et al. (2008) como *aluno novo* que frequenta instituição de ensino superior periférica – IES periférica.

O conceito de *aluno novo* descreve um segmento estudantil de camada pobre que ingressou no ensino superior graças à expansão do sistema, principalmente, a partir da década de 1980. Mais que definição de perfil econômico, essa categoria caracteriza-se por apresentar requisitos acadêmicos não compatíveis aos percebidos no estudante universitário considerado clássico (BRITTO et al., 2008) e está matriculada em cursos de baixa relação candidato / vaga em instituições cuja formação acadêmica objetiva atender demandas mercadológicas. São instituições que se encontram distanciadas das universidades tidas como de referência na produção e circulação do conhecimento acadêmico e, por isso, denominadas “IES periféricas” (BRITTO

et al., 2008), classificação conforme a posição que ocupam no campo¹ da educação superior, ou campo universitário² (OLIVEIRA; CATANI, 2011). No entanto, como se verá à frente, ainda que uma instituição, a partir de sua posição nesse campo, seja periférica, pode assumir o status de IES de referência quando em relação com outras instituições de menor poder dentro do campo ou de um subcampo.

Além dos conceitos de IES periférica (lócus de investigação) e *aluno novo* (sujeito da pesquisa), os estudos listados no quadro 1 desenvolveram concepções conceituais, como: postura epistemológica, disposições objetivas e subjetivas, conceitos de autoria e acervo, necessários à compreensão de como o *aluno novo* da educação superior se relaciona com o conhecimento e imprescindíveis para este estudo. Para a presente pesquisa, interessa, em particular, a produção acadêmica que trata especificamente dos conceitos de IES periférica, *aluno novo*, postura epistemológica e disposições objetivas e subjetivas, conceitos-chaves do presente estudo. Nesse sentido, as produções de Britto (2005, 2007) e Britto et al. (2008) consubstanciaram as discussões iniciais relacionadas à forma como se organiza o campo da Educação Superior no Brasil, enfocando critérios que classificam uma instituição de ensino superior como periférica como também o aluno que assiste – nesse caso, o *aluno novo* da educação superior. Além disso, a concepção de postura epistemológica começou a ser discutida ao se supor a hipótese de que a aquisição de estratégias de estudo implicaria formas diferenciadas de estudar, o que corresponderia a diferentes posturas epistemológicas.

Consubstanciados os conceitos de IES periférica, *aluno novo* e tendo-se avançado na compreensão do campo organizacional da educação superior – posição e finalidades de formação das IES –, os estudos avançaram a formulação do conceito de “postura epistemológica”. Inicialmente, o trabalho de Silva et al. (2008), apresentou as hipóteses do que seria a postura epistemológica, a saber: 1 a postura epistemológica está diretamente relacionada aos esquemas conceituais e formas de compreensão do real dos sujeitos; 2 o reconhecimento da educação como instrumento pragmático de preparação para a vida prática e para o mercado de trabalho tende a promover atitude intelectual submissa, em que predomina a preocupação com a

¹ Para classificar as IES em periféricas ou de referências, as pesquisas sobre a temática em questão têm utilizado o conceito de “campo” conforme definição de Bourdieu, que entende que o espaço social é constituído por uma diversidade de campos sociais. Para o autor, o campo se define como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2003, p. 20).

² Para os autores, há diferenciação entre campo da educação superior e campo universitário. No entanto, nesta pesquisa, os dois conceitos serão utilizados como sinônimos.

aprendizagem de normas de conduta e de aceitação da “verdade” como fato absoluto; 3 a postura crítica diante do conhecimento supõe a percepção de suas condições de produção, circulação e apropriação, o que implica reconhecimento, entre outras coisas, de sua precariedade e autoria.

Tais concepções de postura epistemológica foram aproximadas de uma definição teórica em que a relação com o conhecimento se faz de duas maneiras: de forma *instrumentalizada* ou de forma *teórico-formal*. Essa definição preliminar foi apresentada por Castilho, Silva, Gomes e Britto (2009). No mesmo trabalho, os autores avançaram o conceito de postura teórico-formal, classificando-a como postura crítica. No entanto, não se explicou a mudança conceitual.

As pesquisas de Castilho e Britto (2009) e Britto et al. (2009) e os trabalhos individuais dos orientandos de Britto (Castilho, 2009, Gomes, 2009 e Silva, 2009), a partir de investigação dos modos de se relacionar com o conhecimento de estudantes bolsistas Prouni de IES periférica, adensaram as hipóteses iniciais de postura epistemológica, conceituando-a como a “relação com saberes produzidos na atividade científica presentes no âmbito da formação universitária” (CASTILHO; BRITTO, 2009, p.119). Em outras palavras, trata-se da maneira como o estudante universitário compreende e se relaciona com o conhecimento. Essa relação, para os autores, exerce-se de duas maneiras: 1 *postura instrumental* e 2 *postura crítica*. Somado a postura epistemológica, os dois estudos abordam o conceito de *disposições objetivas* (condições materiais de investimentos nos estudos) e *disposições subjetivas* (referentes ao interesse do desenvolvimento intelectual). Tais disposições estão ligadas à postura epistemológica dos sujeitos. Elas condicionam a maneira de nos relacionarmos com o conhecimento.

Os estudos de Silva (2010) e Gomes (2010) corroboraram os conceitos teóricos arrolados, embora o enfoque das autoras, pesquisando a postura epistemológica do aluno novo, tenha se dado na definição em torno dos conceitos de *autoria do conhecimento*, *acervo pessoal* e nos estudos relacionados à *leitura e formação universitária*.

As dissertações de Corrêa (2017) sobre leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e de Santana (2019) sobre formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica investigaram não mais somente o estudante assistido por IES particular (sujeito das pesquisas anteriores), mas também estudante de IES pública – alunos da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, campus Santarém. Essa investigação de estudantes de perfil de *aluno novo* em *lôcus* diferente dos trabalhos anteriores ampliou a ideia de IES

periférica, percebida, a priori, como de perfil aproximado de instituições privadas / mercantis. A pesquisa de Corrêa (2017), porém, demonstrou que uma universidade pública federal assume posição periférica a depender de sua localização no campo da educação superior.

Distinta das demais pesquisas, por investigar estudantes e postulantes a pós-graduação, a dissertação de Santana (2019) objetivou verificar a *postura epistemológica* dos postulantes e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa – PPGE, especialmente, no que concerne à *postura aberta* ou *rígida/fechada* frente ao conhecimento. Esses novos termos conceituais avançaram a compreensão de postura epistemológica, definida como postura de caráter instrumental ou crítico. Conforme Santana (2019, p. 17) “tratou-se de apresentar outra compreensão da postura epistemológica, enfatizando a relação dialética entre seus polos e a dinâmica que existe entre um e outro”. O autor fundamentou-se na concepção de formação do sujeito em Adorno (2003), Heller (2016) e Freire (2019), aproximando-se deste último no conceito de postura epistemológica semelhante à curiosidade epistemológica.

Em geral, todas as pesquisas tiveram em comum a preocupação com compreender de que forma o *aluno novo* se relaciona com o conhecimento e avançaram na definição teórico-conceitual da maneira como isso ocorre: postura epistemológica instrumental/fechada; postura epistemológica teórico-formal/crítica/aberta.

Como resultado de investigação, as pesquisas apontam predominância na postura epistemológica instrumental/fechada na relação com o conhecimento (devido, em parte, pelo tipo de formação oferecida pela IES). Além de indicar como os alunos estudam, como compreendem a universidade, por que buscam educação superior, quais investimentos (materiais e subjetivos) fazem na própria formação. Para chegar a essa conclusão, as pesquisas têm utilizado como abordagens metodológicas entrevistas (na maioria dos casos); enquetes por questionário fechado desenvolvido por Britto e Torezan (2001) com a finalidade de levantar dados de procedimentos de estudo (estratégias, materiais disponíveis para estudo, horário, formas de estudar, condições materiais, uso de biblioteca), que vem sendo ajustado aos objetivos específicos de cada pesquisa (a pesquisa de Santana já se faz por enquete com questionário eletrônico – *google forms*); e roda de conversa. Esse conjunto de métodos baseia a produção de dados desta pesquisa.

Compreendido o quadro atual da produção acadêmica sobre a temática, a presente pesquisa, no intuito de avançar os modos de compreensão de formação e estudo do *aluno novo*, toma como campo de investigação um ambiente universitário distinto dos demais estudos:

geograficamente mais isolado e posicionado no campo da Educação Superior de forma ainda mais periférica, por constituir-se como campus universitário fora de sede de IES de natureza periférica. Assim, tem-se como lócus de investigação o campus universitário de Óbidos da Ufopa, por acreditar, a priori, que o estudante do campus manifeste características análogas ao conceito de *aluno novo*.

A fim de alcançar os objetivos pretendidos faz-se necessário, de forma aprofundada, retomar conceitos como *aluno novo*, postura epistemológica, disposições objetivas e subjetivas bem como contextualizar o campus de Óbidos dentro campo da educação superior.

2.2 Expansão universitária e o ingresso do “aluno novo”

O sujeito de investigação desta pesquisa, concebido como “aluno novo”, é fruto do processo de expansão universitária no país, principalmente, a partir da segunda metade dos anos noventa, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), com forte intensificação nas duas últimas décadas, especialmente, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016). Essa expansão reconfigurou o ensino superior brasileiro, fazendo crescer o número de IES e redesenhando nova identidade universitária (finalidades de formação). Nessa perspectiva, busca-se argumentar, ainda que de forma sintética, de que forma e por quais razões se deu esse processo e em que medida tal movimento contribuiu para a formação de um novo perfil de estudante universitário.

Pretendida como ação para democratizar o acesso à educação superior, a expansão universitária se fez por meio de políticas educacionais de promoção da oferta de novas vagas na rede pública, com a criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e novos *campi*, através do Reuni³, e a ocupação das vagas ociosas na rede particular por meio do financiamento de estudos (FIES) e concessão de bolsas (PROUNI) destinados a matrícula de alunos de baixa renda.

Conforme dados da Secretaria de Educação Superior (SESu), entre os anos de 2003 e 2014, foram criadas, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni), 18 universidades federais e 173 *campi* de universidades.

³ Instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) teve como principais objetivos: garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano).

Esse crescimento caracterizou-se pela interiorização da oferta da educação superior federal, que, além de aumentar de 45 para 63 universidades federais (entre essas a Ufopa), ampliou em 117% o número de campi / unidades, passando de 148 para 321, instalados em cidades do interior do país. Nesse período, o número de municípios atendidos por universidades federais saltou de 114 para 289, com crescimento de 153%. Hoje, são 893 municípios atendidos por meio da oferta de cursos de graduação presenciais nos campi ou nos polos de educação a distância. Essa expansão física, na ótica governamental, alicerçou-se “nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país” (SESu/MEC, 2013). No entanto, tal crescimento não se constituiu de maneira democrática, uma vez que, embora pretendesse a diminuição das diferenças regionais existentes, acabou, de certa forma, reforçando-as ao estabelecer expansão diferenciada com nichos de excelência para poucos e massificação de cursos de graduação para a maioria.

O Censo da Educação Superior tem demonstrado que a oferta de novas vagas na graduação e, por conseguinte, o aumento de novas matrículas, mantém-se em crescimento contínuo. Dados de 2019 revelam que o número de ingressantes teve crescimento de 5,4% em relação a 2018. Foram oferecidas mais de 16,4 milhões de vagas (conforme detalhamento da tabela 1) em cursos de graduação, sendo 71,6% vagas novas (11.766.371) e 27,7% (4.557.800) vagas remanescentes, possibilitando o ingresso de 3,6 milhões de alunos.

Tabela 1 - Vagas oferecidas para ingresso em cursos de graduação

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes	Total	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	16.425.302	11.766.371	101.151	4.557.800	6.029.702	3.960.531	13.308	2.055.863	10.395.690	7.805.840	87.823	2.601.837
Pública	837.809	620.032	5.151	212.626	734.225	548.625	5.151	180.449	103.584	71.407	0	32.177
Federal	484.569	359.579	2.435	122.555	459.851	338.385	2.435	118.041	25.708	21.194	0	4.514
Estadual	228.372	181.013	1.703	45.656	208.656	161.996	1.703	44.957	19.716	19.017	0	699
Municipal	124.868	79.440	1.013	44.415	65.708	48.244	1.013	17.451	58.160	31.196	0	26.964
Privada	15.587.493	11.146.339	95.980	4.345.174	5.295.477	3.411.906	8.157	1.875.414	10.292.016	7.734.433	87.823	2.469.700

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Do total de ingressantes, 84,6% matricularam-se em IES particulares, evidenciando o caráter privado da educação superior no Brasil. Das 2.608 instituições existentes em 2019, 2.306 eram privadas e apenas 302 públicas. Em termos percentuais, 88,4% das instituições de ensino superior do país são privadas. Do total de vagas oferecidas em 2019, enquanto a rede pública participou com apenas 5,1%, a rede privada ofertou 94,9%. Em relação às matrículas, as IES privadas tiveram participação de 75,8% (6.523.678); a rede pública, 24,2% (2.080.146).

Comparando-se o número de matrículas no período de dez anos, entre 2009 e 2019, constata-se crescimento de 47,3% na rede privada e 36,5% na rede pública – reflexo do aumento de 87,1% da rede de ensino superior privada contra 32,4% do público, no mesmo período. Essa disparidade decorre da proliferação de cursos de graduação a distância por instituições particulares. Em 2019, a rede privada foi responsável por 93,6% das matrículas nos cursos de graduação EAD. Ainda no decênio 2009 a 2019, as matrículas nessa modalidade de ensino tiveram elevação de 192,4%. Por outro lado, o ensino presencial cresceu 20,3%. O número de ingressantes, no mesmo período, segue a disparidade entre as taxas de matrículas. Foram 17,8% nos cursos de graduação presenciais contra impressionantes 378,9% nos cursos de graduação a distância.

Além do crescimento contínuo de novas vagas, destaca-se nesse processo de expansão a interiorização da educação superior. Conforme divulgação do Censo da Educação Superior, em 2019, das 2.608 IES existentes no país, 1.690 concentravam-se no interior (podendo ser consideradas periféricas). Na capital, o número correspondia a 918. Na região Norte, a concentração ainda se mantém nas capitais: das 191 instituições, 108 estão nas capitais e 83 no interior. Contudo, quando se analisam os dados do estado do Pará, tem-se uma inversão. A maior concentração de IES está no interior do estado. Das 73 IES, 49 encontram-se instaladas no interior e 24 na capital, mas, assim, como no cenário nacional, a oferta de ensino superior privado se sobressai ao público: são 67 instituições privadas contra seis públicas. Desse total de IES particulares, 47 estão instaladas em cidades do interior. Embora o interior concentre o maior número de IES, o mesmo não ocorre com relação às matrículas. Em 2019, tanto as matrículas das instituições privadas e públicas tiveram maior percentual na capital do estado, sendo a rede privada responsável pelo maior volume. Foram 49.240 matrículas contra 33.701 das instituições públicas.

Os dados referenciados expõem a natureza expansiva da educação superior no país concentrada na rede privada e promovida graças à implementação de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI – e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES – destinados à manutenção de alunos carentes em IES particulares, o que, por si só, nega o princípio democrático do acesso à educação superior, pois não se ampliou o ensino superior enquanto bem público destinado a todos, mas como produto mercadológico possibilitado a quem possa pagar pelo melhor produto/curso.

De fato, a educação superior tem se configurado como mercadoria. É esse o modelo de expansão universitária assistida no Brasil forjado num sistema de massas com predominância

do privado/mercantil em detrimento do público (DIAS SOBRINHO, 2010; SGUISSARDI, 2008, 2015; SILVA JÚNIOR, 2004, 2012, 2013; SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2012). Tal modelo se constitui “numa construção de uma cultura mercantil e neopragmática da instituição universitária, em contradição com a universidade, cuja cultura a identificava como aquela que se punha na condição de consciência institucional e crítica de seu tempo histórico” (SILVA JÚNIOR, 2004, p. 117). Esse modelo promove a formação massificada e mercantilizada da produção do conhecimento (MACEBO et al., 2016), deixando de atender as necessidades formativas intelectuais do estudante e satisfazendo as demandas do capitalismo e dos mecanismos internacionais de controle econômico, principalmente, formando mão de obra de baixo custo em cursos aligeirados de baixa qualidade. Assim, atende a público específico que outrora não ingressava nesse nível de educação e que vê na educação superior uma oportunidade de inserção no mercado.

Esse cenário de expansão universitária, com explosão de novas vagas e proliferação de IES particulares, privadas / mercantis, aliado às políticas de ações afirmativas recentes destinadas a grupos historicamente excluídos do ambiente acadêmico, tem colaborado para significativa mudança no perfil de ingresso nos cursos de graduação. É o que aponta estudo de Ristoff (2014) sobre o novo perfil do campus brasileiro, em que faz a análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. O autor investigou, a partir da análise dos dados dos três primeiros ciclos completos do Enade (2006, 2009 e 2012), o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação sob quatro dimensões: cor do estudante; renda mensal da família do estudante; origem escolar do estudante; e escolaridade dos pais do estudante.

Ao observar a dimensão renda familiar dos estudantes, Ristoff (2014) relacionou o percentual de alunos matriculados cuja renda supera 10 salários-mínimos (7% das famílias brasileiras). Selecionou os cursos de Medicina, Odontologia, Direito e Psicologia cujas vagas são tradicionalmente ocupadas pela elite econômica. O resultado da pesquisa demonstra, quando comparados os três ciclos do Enade 2006, 2009 e 2012, decréscimo no ingresso de estudantes com essa faixa de renda. No curso de Medicina, essa categoria representava 67% no 1º ciclo, 70% no 2º e 44% no 3º; no curso de Odontologia, eram 56% no 1º ciclo, 50% no 2º e 28% no 3º; no curso de Direito, eram 37% no 1º ciclo, 26% no 2º e 24% no 3º; e no curso de Psicologia, eram 32% no 1º ciclo, 19% no 2º e 16% no 3º. O autor conclui

que em todos os cursos um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda, em conformidade com as demandas da legislação vigente, demonstrando nitidamente os efeitos das políticas de inclusão. (RISTOFF, 2014, p. 736)

Estudo recente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES – aponta mudança de perfil socioeconômico do estudante universitário das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e corrobora a afirmativa de que o ambiente universitário tem se tornado espaço cada vez menos limitado a estudantes ricos. A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES/FONAPRECE, 2019) revelou que, pela primeira vez, o número de estudantes pobres ultrapassou o percentual de estudantes ricos ou de classe média alta. Em 2018, 70,2% dos estudantes matriculados nas IFES dispunham de renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo.

Quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes de IES privadas, analisando dados do Censo da Educação Superior de 2017, percebe-se que o maior índice de matrículas nessas instituições, 58,2%, é de estudantes cujo estudo é financiado por programas como PROUNI e FIES, e a outra porcentagem por outros tipos de bolsas de estudos, o que induz a pensar que a maioria dos estudantes matriculados nesse tipo de instituição compõe demanda social de baixa renda (condição social para fazer parte desses programas).

Os dados expostos autorizam afirmar que a universidade brasileira deixou de ser espaço reservado às camadas de maior poder aquisitivo, o que não significa que esteja “deselitizada”. Embora, número cada vez mais expressivo de estudantes pobres tenha ingressado no ensino superior, esse ingresso se concentra, principalmente, em cursos populares (SETTON, 1999). Enquanto, em cursos seletos como Medicina, 14% dos estudantes vêm de família com faixa de renda acima de 30 salários-mínimos, em cursos populares, como Pedagogia e História, esse índice é praticamente zero. Já quando se verifica o percentual de estudantes com renda familiar de até três salários-mínimos, esse índice é predominante nos cursos de Pedagogia e História, como apontou a pesquisa de Ristoff (2014). Ainda segundo esse estudo, se considerada a faixa de renda acima de 10 salários-mínimos em proporção ao percentual de famílias brasileiras de mesma renda (7%), “os estudantes do curso de Medicina são cerca de seis vezes mais ricos que a população brasileira e que são também bem mais ricos os estudantes de Odontologia, Direito e Psicologia. Já o curso de História apresenta percentual igual ao da sociedade brasileira e a Pedagogia recebe um percentual de ricos inferior ao da sociedade” (RISTOFF, 2015, p. 733/734).

Visto até aqui, é possível considerar que ingressar na universidade *tout-court* não é mais opção reservada às elites: há no ensino superior um novo perfil de estudante economicamente

pobre⁴. Porém, o ingresso desses estudantes se concentra, majoritariamente, em cursos de baixa seletividade e pouco prestígio. Eles não ocupam a mesma sala de aula das elites econômicas. Isso, em função de “uma expansão da educação superior que se mantém, de um lado, como de elite e de alta qualificação para poucos, e, de outro, como de massas e de baixa qualificação para muitos pondo em xeque sua pretendida democratização” (SGUISSARDI, 2015, p. 867).

Pode-se dizer que a expansão universitária, promovida de forma massificada e com baixa qualidade (ao menos para a maioria), condicionou acesso de um novo perfil de aluno de graduação, oriundo de seguimento social cuja presença no ensino superior nunca foi significativa. Muito além da condição social, este novo estudante vem sendo investigado a partir de sua conduta, no que diz respeito à maneira como se relaciona com o conhecimento e que investimentos realiza na própria formação. As primeiras percepções de análise dessa categoria estudantil iniciam quando Britto (2003, p. 188), ao investigar a leitura e escrita de estudantes universitários, conclui que o contexto de expansão universitária incorporou “contingente de pessoas cuja formação e referências culturais não têm o perfil suposto pela concepção tradicional de universidade”, que exige do aluno capital cultural necessário as atividades intelectuais desenvolvidas no ambiente acadêmico (CASTELO-PEREIRA, 2005). É esse novo ingressante do ensino superior que Britto et al. (2008, p. 791) têm denominado de “aluno novo”,

não como um caso particular – como alguém que, por um processo de hiper seleção, tenha assumido uma posição socioinstitucional que não corresponde à sua de origem –, mas sim como uma condição objetiva de ser estudante no mundo contemporâneo, como algo que afeta e diz respeito a um enorme contingente da população (BRITTO et al, p. 791).

A concepção de aluno novo proposta por Britto, além do fator socioeconômico, leva em conta habilidades de estudos e domínio da cultura prestigiosa, que não se fariam presentes no novo seguimento social, que, além disso, não teria “formação doméstica ajustada aos padrões acadêmicos e disponibilidade de tempo e de capital para investir em seu desenvolvimento” (BRITTO, 2005, p. 108), diferentemente dos estudantes universitários de condição social privilegiada, cujas características satisfazem ao que à universidade idealmente exige.

Avançando nos estudos em relação aos novos ingressantes do Ensino Superior, Britto e colaboradores (2008, p.788) caracterizaram o “aluno novo” como sendo

⁴Ainda que, as camadas populares ocupem cada vez mais o espaço acadêmico, o acesso à educação superior no Brasil ainda constitui privilégio. O país é o que possui a menor taxa percentual da população com educação superior (21%), por faixa etária, entre os países da América Latina: Argentina (40%), Chile (33,7%), Colômbia (29,9%) e Costa Rica (28%). E está muito abaixo da média dos países da OCDE (44%), segundo divulgação do Censo da Educação Superior 2019.

em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc..

Esse novo estudante universitário “não dispõe de condições objetivas suficientes para estudar e apresenta formação que não satisfaz as expectativas acadêmicas” (BRITTO et al., 2008, p.788), apresentando perfil divergente socioeconômico-cultural e de aprendizagem do estudante clássico, cujas disposições favoráveis para o estudo e o rico capital financeiro e cultural o tornam “modelo” nos meios acadêmicos (BRITTO et al., 2008).

O estudante universitário clássico, por sua vez, é aquele que

dispõe de tempo para estudar; tem idade, formação intelectual que transcende aos conteúdos escolares, financiamento familiar, disposição para atividades diversificadas social e culturalmente. Enfim, pertence a um segmento privilegiado da sociedade e trabalham para a manutenção ou melhoria de sua condição social. São características que coadunam com as exigências acadêmicas (BRITTO et al., 2008, p. 788).

Assim, uma das marcas deste novo estudante do ensino superior são suas condições limitadas de estudo e falta de convívio com objetos da cultura hegemônica (BRITTO et al., 2008). O aluno novo não dispõe de capital cultural investido pela família, o que, segundo a teoria bourdieusiana, explicaria a desigualdade de desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais.

O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 2015, p. 82)

Essa concepção sustenta a hipótese de que as dificuldades de estudantes universitários com as relações de estudo do ambiente acadêmico estariam mais relacionadas às formas de acesso à cultura hegemônica, que necessariamente aos métodos de ensino da educação regular (BRITTO, 2003).

Além das condições de estudo, outro aspecto importante à compreensão do aluno novo diz respeito ao tipo de curso que frequenta. Embora o processo de expansão pelo qual passou o ensino superior brasileiro tenha possibilitado o ingresso de camada pobre no ambiente acadêmico, esse novo seguimento não ocupa vagas em cursos prestigiosos e de alta concorrência. Isso porque “são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.

1240). Para a grande maioria desses novos alunos, não existe escolha, mas adaptação à realidade social, demonstrando que a condição financeira influencia diretamente na escolha do curso (SETTON, 1999; DIAS SOBRINHO, 2010; ZAGO, 2006). Assim, “ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (ZAGO, 2006, p. 231). O aluno novo “escolhe” assistir a cursos superiores de baixa seletividade, preferencialmente noturnos, cuja relação candidato/vaga é pequena e os estudantes são majoritariamente egressos da escola pública. Tais cursos são considerados populares, pois

oferecem baixas expectativas de profissionalização, já que levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho. Com expectativa de baixos salários e estreitas oportunidades de empregabilidade em postos de prestígio, os estudantes desses cursos possuem uma característica em comum: são os mais habilitados a se dedicar ao magistério, carreira com baixo *status* social (Pedagogia, Biblioteconomia, Letras, Geografia, Filosofia, História e Ciências Sociais) (SETTON, 199, p. 469).

Os cursos assistidos pelo aluno novo concentram-se em IES periféricas, “geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239) e que apresentam perfil mercantil. São instituições de baixa produção intelectual e pouca circulação de conhecimento; lugar em que a pesquisa quase inexistente e o ensino volta-se à formação em conformidade com as necessidades do mercado – foco que se sobressai sob as demais atividades acadêmicas institucionais. Trata-se de um tipo específico de instituição, caracterizada a partir de sua posição dentro do campo da educação superior, em que se toma, além de outros indicadores, especialmente, a produção/circulação do conhecimento. Logo, não se fecha nas IES privadas, mas engloba as IES públicas que, em função de sua posição nesse campo, adquirem o caráter de periféricas. Mais à frente, esse conceito de IES será apresentado de forma aprofundada.

Ainda relacionado ao tipo de curso comum do aluno novo está o curso de Pedagogia. Com base nos estudos de Ristoff (2014), constata-se que esse curso apresenta percentual menor que a média brasileira de estudantes cujos pais tenham ensino superior. Além disso, recebe percentual de ricos inferior ao da sociedade. Em termos exatos, é um curso formado quase exclusivamente por seguimento social de camada pobre, com baixa concentração em todos os níveis de capital (econômico, social e cultural), a partir de indicadores como renda, ocupação, instrução dos pais como apontou a pesquisa de Setton (1999). São condições que corroboram com a afirmação de Corrêa (2017, p. 62) de que “estudantes de pedagogia têm perfil socioeconômico e cultural alinhado ao conceito de aluno novo”.

Corrêa (2017), investigando o estudante de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, campus Santarém, chegou à conclusão de que a Ufopa assume posição periférica quando comparada a instituições de referência acadêmica e que seu alunado, especialmente o de Pedagogia, manifesta características próprias do aluno novo. Nesse sentido, levando-se em conta a condição de campus universitário fora de sede, é possível afirmar que o estudante de pedagogia do campus de Óbidos/Ufopa, sujeito de investigação desta pesquisa, apresente condições idênticas ao conceito de aluno novo. Além do mais, o campus onde estuda situa-se, geograficamente, numa região periférica, em que a IES de referência mais próxima é o próprio campus sede em Santarém.

Por fim, o conceito de aluno novo tem se condensado enquanto categoria de análise. Além dos trabalhos desenvolvidos pelos orientandos de Britto, essa categoria estudantil tem sido investigada em pesquisas de mestrado, como as de Barros (2018) o Novo Alunado Universitário na perspectiva de docentes da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e, de forma mais aproximada com a proposta deste trabalho, a de Silva (2014), O novo aluno do ensino superior em um contexto neoliberal, em que a autora analisou o perfil econômico-formativo de estudantes vinculados ao FIES e PROUNI em uma instituição de ensino superior privada periférica com resultado aproximando-se das manifestações de estudo (postura epistemológica) percebidas nas pesquisas orientadas por Britto.

2.3 O campo da Educação Superior e a IES periférica

Um dos conceitos que caracterizam o aluno novo diz respeito ao tipo de instituição em que está matriculado, concebida nesta pesquisa como IES periférica (BRITTO et al, 2008). Trata-se de classificação com base na posição que a IES ocupa no campo da educação superior, ou campo universitário, conforme classificação de Catani (2011) e Oliveira e Catani (2011). Tal conceituação emprega a noção de campo social do sociólogo francês Pierre Bourdieu, para quem,

existe um universo intermediário no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

O campo bourdieusiano supõe a existência de espaços sociais com estruturas próprias, regras e lutas internas pela dominação do campo específico (artístico, jurídico, científico). Lahire (2017, p. 67), ao tratar do “vocabulário Bourdieu”, extraiu de diferentes obras e artigos do autor elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição de campo.

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global (nacional, ou mais raramente, internacional).

Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis as regras do jogo e aos desafios dos outros campos.

Um campo é um “sistema” ou “espaço estruturado” de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas com suas posições no campo. Entre as estratégias invariáveis, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existentes: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem as dos dominados (e, entre eles, mais particularmente dos “recém-chegados” no campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre “velhos” e “novos”, “ortodoxos” e “heterodoxos”, “conservadores” e “revolucionários” etc.

Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde se realiza concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições.

O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) ou na redefinição desse capital.

Esse capital é igualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem, nele, dominantes e dominados. A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é definido, portanto, pelo estado de relação de forças históricas entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo.

Mesmo estando em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm interesse de que o campo exista. Eles mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.

A cada campo corresponde um *habitus* (sistemas de disposições incorporadas) próprio do campo (*habitus* filológico, *habitus* jurídico, *habitus* futebolístico etc.). Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele.

Todo campo possui autonomia relativa: as lutas que se desenrolam em seu interior têm lógica própria, mesmo que o resultado das lutas (econômicas, sociais, políticas etc.) externas ao campo pese fortemente no desfecho das relações de forças internas.

No que tange ao ensino superior, Bourdieu considerou classificar a universidade como pertencente a um campo específico. Para ele,

a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade. (BOURDIEU, 1990, p. 116)

Referenciando-se na teoria dos campos sociais, Martins (1998, p. 60), considerou analisar

o ensino superior brasileiro atual a partir da noção de campo, em cujo interior as universidades, bem como os demais tipos de instituições que o estruturam, tais como os estabelecimentos isolados, as federações de escolas e faculdades integradas tendem a ocupar posições específicas na hierarquia interna deste espaço social. (...) esta postura possibilita orientar a reflexão para a grande diferenciação institucional que se encontra subjacente na estruturação deste campo específico. Certamente, é no interior de algumas universidades, principalmente as públicas, que se concentra o essencial da prática acadêmica e da atividade científica mais elaboradas no país, respondendo pelo que há de mais proeminente na formação da graduação, na oferta da pós-graduação e pelo desenvolvimento da pesquisa. [...] este campo encontrasse atualmente marcado pela

heterogeneidade acadêmica e que esta característica não deve ser apreendida como uma manifestação de anomia do campo.

Essa análise de um campo universitário heterogêneo funda-se na percepção de que os processos de expansão universitária, sobretudo a partir da segunda metade da década de noventa, contribuíram para o “surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas diferenciadas” (MARTINS, 1998, p. 60). Comanda o campo a instituição que dispõem, em maior grau, dos seguintes indicadores de funcionamento desse espaço social, tais como: “qualidade do ensino oferecido, titulação do corpo docente, capacidade científica instalada, prestígio, reconhecimento social e simbólico” (MARTINS, 1998, p. 59).

Outro autor que examina a educação superior sob o prisma do conceito de campo social de Bourdieu é Catani (2011), que, de forma a pensar as especificidades que constituem o campo universitário brasileiro, esboçou algumas possibilidades analíticas.

O campo universitário é um lócus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, e dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes.

O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza (CATANI, 2011, p. 198-199).

Esboçada a compreensão de campo universitário, no sentido de definição conceitual, Oliveira e Catani (2011) elaboraram estudo referente à reconfiguração desse campo frente às novas finalidades formativas das instituições de ensino superior no país, como identificar “quais são os agentes, as relações de forças, as disputas e as perspectivas de autonomia do campo universitário no Brasil” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 12). Assim, pensaram o campo universitário como espaço social

provido de diferentes naturezas de capital, que se interconecta com outros campos sociais, e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução e de transformação, de ajuste e de resistência, bem como de superação dos atuais conflitos e dilemas, por meio da luta da liberdade acadêmica e pela autonomia universitária (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 14).

É a acumulação de capital próprio que atribui posição à IES dentro do campo. Trata-se de capital científico incorporado, que gera o status acadêmico responsável pela definição de valor da instituição no campo:

o processo de acumulação do capital científico leva os produtores, nesse campo, a buscarem o reconhecimento ou a imposição do valor de seus produtos, bem como desacreditar/vulgarizar produtos e produtores concorrentes. A luta para adquirir uma posição dominante concretiza-se, muitas vezes, mediante ocupação de cargos, participação em comissões, busca de verbas, poder político de decisão, prêmios de reconhecimento, realização de consultorias etc. Acumular capital científico, portanto, representa a forma básica de adquirir essa espécie particular de capital tão importante no campo: a autoridade científica, ou melhor, a capacidade e a competência científica para falar e agir legitimamente (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 14).

Em outras palavras, a acumulação do capital científico gera dois grandes grupos de IES no campo da educação superior: as instituições que assumem a posição de dominantes (universidades de pesquisa/ inovação ou centros de excelência) e aquelas posicionadas a condição de dominadas (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

É dentro desse contexto universitário compreendido enquanto campo social, em que as IES assumem posições determinadas pela acumulação de capital específico, que Britto et al. (2008) propuseram, a partir da elaboração de indicadores próprios, a classificação de IES periférica. Para chegar a essa classificação, os autores, ao invés de conceituar o campo da educação superior, detiveram-se em analisar sua constituição atual. Isso, a partir de dois aspectos: massificação do acesso (expansão universitária) e mercantilização do ensino. O primeiro, responsável pelo ingresso do aluno novo no ambiente universitário; e o segundo, por atribuir nova função formativa as IES, atinente ao atendimento das exigências do mercado.

Diante dessa realidade, a fim de avançar os estudos sobre formação universitária, Britto et al. (2008, p. 782) elaboram indicadores que dessem conta de uma análise da conformação atual do campo da educação superior. Desta forma, tomaram como parâmetro:

- a produção de conhecimento restrita às universidades de ponta (públicas/estatais) e centros de pesquisa;
- a pesquisa localizada e centralizada, com forte financiamento pela indústria (com centros próprios ou por associação com universidades);
- a inserção do país no mercado globalizado, com importação de tecnologia, mudança da concepção de produção intelectual nacional e maior dependência externa;
- a modificação das formas de financiamento e de controle do Estado e criação de instrumentos superiores de revalidação do curso, o que significa a dispensa, pelo Estado, da universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e investimento na Educação Superior de massa;
- a convivência de um modelo clássico de educação de elite com um ensino superior de massas, ocorrendo seleção ocorre apenas em alguns espaços;
- a forte expansão da rede de Educação Superior, com e interiorização periferização e significativa ampliação de vagas, coincidindo com a emergência das IES de cunho empresarial e das chamadas universidades corporativas;
- o desenvolvimento e expansão de Instituições de Educação Superior com finalidade estrita de formação e qualificação de mão de obra;
- a incorporação de novas profissões ao estatuto de “profissões universitárias”;

a proletarização das profissões clássicas, com uma nova divisão: os donos das clínicas, escritórios e empresas e os profissionais contratados;
a expansão e modificação de função da pós-graduação.

Compreendida a maneira organizativa do campo da educação superior, Britto et al (2008) investigaram como as IES se posicionam no interior desse campo. Para isso, além de levarem em “consideração as posições relativas que ocupam os diversos atores, as relações de disputa e de complementaridade e o perfil de estudante que assiste” (BRITO et al, 2008, p. 788), os pesquisadores elencaram indicadores que ajudam a entender essa classificação:

as finalidades da instituição (formação, pesquisa, assistência etc.) e sua ponderação;
sua produção científica, cultural e política;
as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais;
a localização político-geográfica;
seu raio de influência;
os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e de financiamento (incluindo fonte de recursos);
formas de relacionamento com o mercado, com a sociedade e com o Estado;
o tipo de público que assiste;
o tipo de contrato de trabalho docente;
a qualificação docente;
a produção científica e intelectual;
a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício do poder.

Partindo desses indicadores, a IES periférica caracteriza-se como modelo específico de instituição que:

- a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra;
- b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula;
- c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento;
- d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado;
- e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais;
- f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula;
- g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo;
- h) tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado (BRITTO et al., 2008, p. 785).

Esse conjunto de características sugere que tal conceito aproxima-se mais do perfil institucional das IES privadas. Porém, não se trata de definição de natureza jurídica: privada ou pública. Pelo contrário, diz respeito ao conjunto de disposições formativas proporcionadas pela

instituição e o tipo de aluno que assiste. A exemplo, quando se toma como balizador a posição da IES dentro do campo a partir da produção do conhecimento, IES públicas, geralmente concebidas como polos de intelectualidade e produção científica, podem ocupar posição periférica. No que tange a essa posição, Britto et al. (2008, p.785/786) estabelecem que:

do ponto de vista do conhecimento, uma instituição pública é passível de encontrar-se periférica, principalmente se localizada muito distante dos centros políticos, econômicos e sociais do Brasil. Nestes casos – em que as disposições de investimento financeiro e intelectual são menores e o número de professores com nível acadêmico de doutorado é também menor –, mesmo que tenham a preocupação com a formação acadêmica voltada para o conhecimento e cumpram outros papéis sociais, como formação de professores e pesquisa na área das Ciências Humanas – estão localizadas à periferia do conhecimento hegemônico, que circula com maior intensidade nas IES centrais de referência.

Como se vê, a definição de IES periférica não toma como pressuposto apenas à localização geográfica da instituição, mas, sobretudo, sua posição no jogo de disputas que acontecem dentro do campo da educação superior. Uma instituição de ensino superior é periférica quando não ocupa o espaço central dentro do campo, estando à margem dos agentes possuidores de capital específico e se realizando objetivamente como agente subordinado à produção do conhecimento realizado pelos agentes dominantes/referências no campo.

Essa classificação não é rígida. IES periféricas assumem posição de referência, não para todo o campo, mas para subcampos em que há outras instituições em posições inferiores a ela. Nesse sentido, é correto dizer que uma universidade pública pode ser percebida ora como IES periférica, ora como IES de referência, quando numa relação de analogia. É o caso da Ufopa.

Em relação à Ufopa, os estudos de Corrêa (2017) e Santana (2019) comprovam a posição móvel que a instituição assume dentro do campo da educação superior quando comparada a outras instituições.

A Ufopa é ao mesmo tempo periférica e de referência. É periférica quando comparada com outras instituições, com mais tempo de criação e material humano e estrutural de maior qualidade, em que a produção e circulação do conhecimento é maior (mais publicação, mais eventos científicos). Por outro lado, a Ufopa é de referência quando comparada a outras instituições da região, como o IESPE, a ULBRA, a FIT e outras IES locais (CORRÊA, 2017, p.62).

Para Santana (2019), referenciando-se em Santana (2011), a Ufopa assume posição de referência quando se considera um subcampo da educação superior constituído somente pelas IES da região do Oeste do Pará; porém, inserida no subcampo composto pelas IES do Estado do Pará, assume posição periférica (em função da evidente liderança da UFPA – Belém). E se torna ainda mais periférica quando posicionada no campo maior que agrega as IES do país. Prova disso, é a posição que a instituição ocupa no RUF (Ranking Universitário Folha), que

avalia e classifica as instituições de ensino superior credenciadas como universidades no MEC. Em 2019, a partir dos indicadores como pesquisa, ensino, inovação, internacionalização e mercado, foram avaliadas e classificadas 197 universidades. No ranking “melhores universidades”, no âmbito do Estado do Pará, a Ufopa ocupa a 4ª posição, num total de seis universidades. Sua melhor colocação é o segundo lugar, quanto ao indicador internacionalização. Comparada às demais instituições nacionais, a Ufopa, no geral, ficou na 135ª colocação, ocupando as seguintes posições: pesquisa, 82º; ensino, 141º; mercado, 189º; internacionalização, 37º; inovação, 132º. Quando se analisa o indicador de pesquisa científica, que considera o total de publicações, o quantitativo de publicações por docentes e o número de publicações em revistas nacionais, entre outros, a universidade ocupa, respectivamente, as seguintes posições: 104º, 81º, 152º. Isso corrobora a condição periférica da instituição, evidente, pelas posições alcançadas nesse ranking, seu distanciamento das IES de referência nacional (USP, UNICAMP e UFRJ, que ocupam, respectivamente, as três primeiras posições na colocação geral)⁵.

O RUF também avalia os cursos de graduação. Conforme o ranking, o curso de Pedagogia da Ufopa ocupa a posição de número 251 de um total de 300 cursos avaliados. Para esse cálculo, considera-se a avaliação do mercado, a qualidade de ensino, o percentual de docentes doutores e mestres, a nota dos concluintes, o número de professores com dedicação integral e parcial, e a avaliação dos docentes.

Conforme Santana (2019), citando os resultados da pesquisa de Santana (2011) realizada na Ufopa, verifica-se na instituição forte pragmatismo com predominância do espaço/tempo aula, principalmente, nos cursos de licenciatura, característica que aproxima a instituição do perfil das IES privadas. Por outro lado, é razoável a produção de conhecimento na instituição, característica das universidades públicas. Tais características a condicionam como uma IES periférica.

As pesquisas de Corrêa (2017) e Santana (2019) afirmam a posição periférica que a Ufopa assume no campo da educação superior e, como tal, atende majoritariamente o aluno novo (sujeito de investigação desta pesquisa). Se a Ufopa, enquanto campus sede, caracteriza-se como tal, o que pensar dos campi instalados em regiões ainda mais periféricas, geográfica e politicamente, distanciados dos grandes centros de produção e circulação do conhecimento, que tem como referência o próprio campus sede da instituição? E o que pensar, especialmente, do campus de Óbidos, lócus de investigação desta pesquisa? Que posição assume no campo da

⁵ A Ufopa é uma universidade recém-chegada no campo da educação superior. Completou recentemente a primeira década de existência. É uma IES em fase de consolidação, principalmente, seus campi fora de sede.

educação superior? A tese sustentada é de que o campus de Óbidos apresente condição periférica em maior grau, devido ao maior distanciamento geográfico dos grandes centros, por ter um curso único, popular e de baixa procura, que atende as camadas pobres da sociedade. Essas características criam ambiente peculiar para avançar os estudos sobre formação universitária de estudante de IES periférica.

3 CONCEITOS FUNDANTES DA ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos os conceitos que fundamentam nossa análise: formação, postura epistemológica e disposições objetivas e subjetivas. Tais conceitos revelam o sentido de formação universitária investigado nesta pesquisa a partir do que se sustenta neste trabalho como formação e a relação com o conhecimento compreendido o conceito de postura epistemológica somado as disposições objetivas e subjetivas.

3.1 Formação

Entende-se por processo formativo, nesta pesquisa, a experiência capaz de transformar o sujeito, a partir de sua relação com o objeto cognoscível, o que resulta em seu desenvolvimento e autonomia intelectual. Trata-se da capacidade do aluno de formar a si mesmo. Nesse sentido, adota-se o conceito de formação postulado por Theodor W. Adorno (2005), compreendido como formação cultural.

Para o filósofo alemão, o processo formativo se realiza na apropriação da cultura. “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2005, p. 2), sendo a cultura entendida como cultura do espírito, liberdade, valor. É objetivo da formação conduzir o sujeito à autonomia, à liberdade e à consciência crítica. O sujeito que não alcança essa consciência não atingiu a formação propriamente dita, mantendo-se preso naquilo que Adorno (2005) denomina de semiformação (consciência alienada).

O processo formativo que projeta a superação, em alguma medida e sempre em movimento, da semiformação conduz à educação omnilateral, que pressupõe o sujeito capaz de refletir criticamente o mundo – objetivo e subjetivo – em que vive. Tal educação produziria a consciência verdadeira, a qual difere da simples aquisição de informações, procedimentos e atitudes. A formação, nesse caso, projeta (sempre de forma dinâmica e inacabada) a autonomia do sujeito, confrontando o indivíduo com sua própria limitação, o que “implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (MAAR, 2005, p. 26).

Para que essa experiência formativa, de fato, aconteça são necessárias a dedicação e a abertura total frente ao objeto, frente à coisa: é na experiência com o objeto focalizado que o sujeito se torna autônomo. A autonomia só é possível a partir do momento em que se adquire a capacidade de problematizar, de forma crítica e fundada na razão, os conceitos e, sobre esses, emitir juízos independentes (ADORNO, 2005). Mesmo que o processo formativo postulado por

Adorno busque promover nos sujeitos a autonomia e liberdade, Maar (2005, p. 8) adverte que esse processo “remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se”.

A autonomia de que fala Adorno, fruto de uma educação emancipadora, só se faz possível por meio da experiência formativa que “não se esgota na relação formal do conhecimento (...); que exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural” (MAAR, 2005). Para Larrosa (2002, p. 25-26), a experiência seria “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Isso significa dizer que a formação propriamente dita só se realiza quando o sujeito se abre para a mudança, quando se deixa modificar pelas informações apreendidas cotidianamente, promovendo-se de um estado de sujeito da informação para o sujeito da experiência.

Respeitadas as diferenças teóricas, a concepção de formação adorniana conflui com o processo formativo escolar concebido por Paulo Freire (1979)⁶, que, assim como o filósofo alemão, vê a formação contribuindo para que o sujeito alcance a emancipação, a liberdade, a criticidade. O sujeito, na perspectiva freireana, constitui-se formado (sempre relativa e precariamente, posto que se trata de movimento) quando atinge a conscientização, que

implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15)

Assim, quanto maior a tomada de conscientização, mais se adentrará a essência fenomênica do objeto; mais se agirá de maneira crítica diante da realidade.

A conscientização a que Paulo Freire se refere seria, então, a tomada de posse da realidade pelo sujeito que ocorre quando esse alcança a consciência crítica, superando a consciência ingênua.

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” (FREIRE, 1967, p. 105)

⁶ O autor passou a compor o corpo conceitual da pesquisa em virtude de trabalhar os conceitos de curiosidade epistemológica e ingênua, que, de certa maneira, são a base para a origem conceitual da postura epistemológica. Além de trazer importante reflexão sobre a tomada de consciência, ainda que de maneira idealista.

Essa consciência nasce à medida que o sujeito se coloca em permanente estado de abertura, de busca, de curiosidade tomada como epistemológica. E é tarefa da universidade “viver a busca permanente da paixão da curiosidade” (FREIRE, 2001, p. 55).

3.2 Postura epistemológica

A postura epistemológica tem se configurado, a partir dos estudos sobre formação do estudante universitário de IES periférica, como a relação entre o sujeito cognoscente e o conhecimento a ser apropriado por ele. Tal relação não é de construção ou produção, ainda que a pressuponha, mas de apropriação. Isso porque, o sujeito, enquanto ser individual, realiza conhecimento sobre o conhecimento produzido. A produção do conhecimento científico resulta das atividades do sujeito social, histórico, universal, objetivo, jamais sendo mera expressão da atividade realizada no plano individual-particular (ABRANTES; MARTINS, 2007). É o sujeito histórico (realizado em cada individualidade) que produz conhecimento a partir da conexão com o objeto, entendido como aquilo que deseja conhecer (objeto cognoscível) numa relação dialética. De fato,

o conhecimento não emana nem do polo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do polo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre estes polos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315-316)

Para esses autores, a produção do conhecimento é parte da práxis humana e se realiza somente pela atividade universal, histórica, e nunca individual.

Heller (2016) trabalha a questão da genericidade e particularidade do ser, empregando os termos humano-genérico, que, por aproximação, pode-se chamar de sujeito social, histórico, e particular-individual, indivíduo. Para a autora, o sujeito é, ao mesmo tempo, ser genérico e ser particular. No entanto, as atividades desenvolvidas pelo indivíduo particular atendem tão somente às necessidades do “Eu”, de modo que não se configuram como práxis humana, mas como realizações da vida cotidiana; “a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente” (HELLER, 2016, p. 55). Isso só pode ocorrer quando a particularidade do indivíduo é suspensa. Assim, “tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global” (HELLER, 2016, p. 51).

No caso específico do sujeito considerado nesta pesquisa – o estudante novo –, ainda que represente categoria específica de estudante e seus modos de estudo possam caracterizar o conjunto ao qual pertence, suas atividades limitam-se ao particular-individual.

Então, qual sua relação com o conhecimento?

Os trabalhos realizados sobre a temática desta pesquisa têm definido a relação do aluno novo com o conhecimento como “escolha” por determinado tipo de postura epistemológica. Dito de outro modo, a postura epistemológica se caracteriza pela forma como o estudante universitário se relaciona com a “verdade científica”. Esse conceito vem sendo trabalhado há mais de quinze anos por Britto e seus orientandos. Ao longo desse período, diversas pesquisas buscaram uma conceituação que explicasse a relação do sujeito (aluno novo) e objeto (entendido como aquilo que se almeja conhecer). A priori, utilizou-se a seguinte classificação: postura instrumental e postura crítica, sendo que a postura instrumental se caracterizou como:

um saber desvinculado da história, em que se apagam as características próprias do conhecimento e os processos de produção, valorizando-se apenas a formulação final. Neste sentido, o conhecimento instaura-se como verdade estática e absoluta. (CASTILHO e BRITTO, 2009, p. 128)

E a postura crítica como:

a atividade intelectual sistemática, organização de estudo, acesso aos conhecimentos formais e apreensão de suas características. No âmbito acadêmico, o envolvimento com estes aspectos, ambientes e conhecimentos tem como determinante a percepção da autoria e dos processos históricos e científicos envolvidos imbricados na produção do conhecimento. (CASTILHO; BRITTO, 2009, p. 128)

Para Britto (2009), a conduta investigativa do aluno no seu processo de formação marcaria a postura crítica, a qual

fundamenta-se no estudo pormenorizado do que se põe a pesquisar, destitui o sujeito de reducionismos e o compromete com a compreensão de que o conhecimento, tomado não como verdade absoluta, mas sim como verdade possível é passível de novas indagações e formulações. (BRITTO, 2009, p. 14-15)

A atitude oposta, manifestação de formação destituída de criticidade, marcaria a postura instrumental, na qual “a pesquisa, o questionamento e a análise dos conhecimentos, bem como a percepção dos processos envolvidos no desenvolvimento científico, tornam-se desnecessários à formação profissional voltada para a aprendizagem do útil” (BRITTO, 2009, p. 14).

Também pesquisando a postura epistemológica do aluno novo, Corrêa (2017) repercutiu e explora esses conceitos. Para a autora, na postura crítica, a formação do estudante faz-se de maneira reflexiva pela busca do saber, não se condicionando ou se limitando à apropriação de conhecimento instrumental voltado para às demandas pragmáticas da vida cotidiana e laboral. Já a postura instrumental

é caracterizada por aprendizagem de técnica, pela capacitação voltada para o mercado de trabalho e pelo predomínio de conhecimentos pragmáticos, ocasionando uma

formação de cunho apenas aplicado, mecanicista, em que se admite que as normas são como são e as verdades fatos dados (CORRÊA, 2017, p. 46).

Segundo Corrêa (2017), a postura epistemológica é variável, podendo o sujeito enquadrar-se mais em uma que em outra conforme as disposições – objetivas e subjetivas – do momento. Isso sugere que, mais que tomada de postura fixa pelo sujeito, a postura epistemológica se faz como tendência e não regra, implicando que ora o estudante pode manifestar postura que o afasta do saber criticizado e o aproxima do saber fragmentado, ora prende-se a determinações automáticas e quase-conscientes.

Em relação à compreensão dos conceitos de postura epistemológica instrumental e crítica, Santana (2019) propôs nova interpretação: a postura epistemológica fica entendida como processo de “abertura ou enrijecimento” intelectual e de consciência do processo. Essa postulação apoia-se, de forma análoga, no conceito de curiosidade epistemológica proposto por Paulo Freire (2019), para quem o conhecimento cabal do objeto só é possível de alcançar mediante a “curiosidade epistemológica”, à qual é desenvolvida pela capacidade crítica de aprender. Essa curiosidade implica a superação, pelo educando, do pensar ingenuamente, do senso comum, que, tornando-se metodicamente curioso, supera a curiosidade ingênua. Não se trata, diz ele, de curiosidades distintas (são expressões de um mesmo movimento dialético), pois, a essência continua sendo a mesma. O que ocorre é que a curiosidade, quando se critica, supera a curiosidade ingênua, tornando-se curiosidade epistemológica. Tal transição se faz pela aproximação do objeto cognoscível de forma metodicamente rigorosa, crítica, rompendo com o saber de senso comum: “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2019, p. 63).

Alcançar a curiosidade epistemológica requer, necessariamente, superação dos modos de perceber a realidade, de interpretá-la e agir sobre ela, que não se limitam ao senso comum, que “orienta as formas de comportamento e de avaliação da vida em sociedade conforme as demandas produtivas e político-institucionais, realizando na dimensão da cotidianidade, determinações consequentes da esfera da técnica” (BRITTO, 2015, p. 68-69). Essa superação, portanto, implica que o sujeito reconheça “a historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8). E tal postura epistemológica só é possível quando o sujeito se põe em total processo de abertura para conhecer.

Como mencionado, Santana (2019) projetou nova compreensão conceitual de postura epistemológica. Apoiando-se na concepção formativa de Adorno (2005), a qual diz que para haver formação deve haver “abertura de espírito”, chegou à conclusão de que, na relação sujeito – objeto, haveria posturas abertas e outras mais fechadas, rígidas.

A postura epistemológica instrumental passou a ser compreendida como *postura epistemológica fechada/dura*, por apresentar caráter restrito/enrijecido do que se tem por verdade, sobretudo a verdade científica.

Já a *postura epistemológica crítica* passou a ser chamada de *postura epistemológica aberta*, por seu caráter dinâmico da compreensão da verdade como algo precário e inacabado, ou seja, como aquela que transforma o indivíduo pela experiência e reflexão deliberada e disciplinada. (SANTANA, 2019, p. 19-20)

Embora dividida sob dois eixos: abertura e enrijecimento, a postura epistemológica, como constatou Corrêa (2017), continua dinâmica – o que significa dizer que o estudante universitário, pode ora apresentar postura aberta, ora postura fechada. Ou, ainda, abrir-se para o conhecimento, mas não totalmente, de tal forma que, antes mesmo de conhecer cabalmente o objeto, pode fechar-se a ele. Parafraseando Freire (2019), à medida que o estudante universitário se dá conta de que o conhecimento é mutável, produto social histórico, que para apropriá-lo é preciso estar aberto à mudança, mais é capaz de promover-se de um estado de enrijecimento para uma postura intelectual aberta.

3.3 Disposições objetivas e subjetivas

Determinada postura epistemológica não se dá, unicamente, por vontade própria ou espontânea. Como sujeito que vive na cotidianidade, sua capacidade intelectual é parcialmente determinada pelas condições da vida material, objetiva, cotidiana, pela socialização com outros indivíduos e disposições manifestadas.

O conceito de disposição, neste estudo, inspira-se nos estudos do sociólogo francês Bernard Lahire, para quem “uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente” (LAHIRE, 2004, p.27). Ao se falar de disposição, busca-se interpretar a gênese de determinado comportamento do indivíduo, suas opiniões, práticas, a partir de uma série de acontecimentos. Nesse sentido, entende-se que a postura epistemológica do estudante para ser compreendida deva-se levar em consideração as disposições que caracterizam o comportamento do aluno frente ao conhecimento. Para Castilho e Britto (2009), influenciam diretamente na escolha do sujeito por determinada postura e, por conseguinte, no seu modo de ser no ambiente acadêmico e social, as “disposições objetivas e subjetivas”. Segundo os autores:

As *disposições objetivas* se constituem dos recursos materiais de estudo, instalações institucionais, tempo disponível, recursos financeiros, dentre outros elementos

objetivos que proporcionam ao sujeito maior fruição dos ambientes de circulação de cultura e dos conhecimentos formais e científicos.

As *disposições subjetivas* se caracterizam pelo interesse de desenvolvimento intelectual, vontade e disciplina de estudo; capacidade de autoavaliação; elaboração e planejamento de rotina para estudar; vida cultural, dentre outros aspectos, que, mesmo parcialmente dependentes das disposições objetivas, não são determinadas plenamente por elas. (CASTILHO; BRITTO, 2009, p. 127)

Tais disposições mantêm relação entre si. De nada adianta o estudante dispor de todas as condições materiais para estudar se não manifestar interesse subjetivo por seu desenvolvimento intelectual. Do mesmo modo, tende a ser ineficaz o interesse intelectual se a pessoa não dispuser dos recursos materiais para tal, como também, não basta pôr-se em condição de abertura de espírito para conhecer sem condições favoráveis para formar-se. É preciso que tais disposições se façam presentes na vida universitária dos estudantes, algo que se dá por meio de “uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 321).

Mas não se pode simplesmente afirmar que, quanto maiores forem as disposições objetivas e subjetivas dos estudantes, necessariamente mais próximos estarão da postura epistemológica aberta. Por mais que se entenda as disposições subjetivas como desenvolvimento do interesse intelectual, esse restringe-se muitas vezes, a obtenção do conhecimento prático acadêmico. Mesmo que se tenha disciplina e organização na prática dos estudos, permanece a concepção de aprendizagem de senso comum não alcançando a curiosidade epistemológica.

Porém, pode haver mudança nessa postura. Segundo Lahire (2004), uma disposição resulta da socialização incorporada, que se constitui por meio da repetição de experiências semelhantes. Isso implica que o sujeito incorpora novas disposições, ainda que não se realizem da noite para o dia. Neste sentido, o aluno pode alterar sua disposição e transitar da curiosidade ingênua a crítica. No caso do estudante do campus de Óbidos, o que poderia configurar como mudança de disposição subjetiva está mais próxima de um ajuste de conduta imposto pela dinâmica acadêmica com vistas a formação prática.

Embora as disposições objetivas e subjetivas exerçam influência na tomada de postura frente ao conhecimento é necessário frisar, que por se tratar de comportamento estudantil universitário, o meio institucional, no caso o tipo de IES e a posição que ocupa no campo universitário, corroboram na relação do sujeito com o conhecimento. Desta forma, compreender a

postura epistemológica do “aluno novo” significa interpretar um conjunto de conceitos expostos no quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos fundamentais

Conceito	Definição
Campo da educação superior	Espaço social de disputas onde as IES são posicionadas conforme o capital científico-acadêmico. Neste sentido, há instituições que assumem a posição de referência (dominantes) e de periféricas (dominadas)
IES periférica	Conceito atribuído a uma Instituição de Ensino Superior quando esta, em comparação a outras IES, mantém-se em posição de não referência. A pesquisa e circulação do conhecimento nessas instituições são incipientes.
Formação	Aqui entendido como conjunto de ações desenvolvidas pelo estudante objetivando sua formação acadêmica; Processo capaz de tornar autônomo o sujeito na relação com o conhecimento; que desperta a curiosidade acadêmica
Postura epistemológica	Maneira como o sujeito se relaciona com o conhecimento podendo ocorrer de duas formas: aberta ou fechada
Disposições	Objetivas: recursos materiais de estudo
	Subjetivas: interesse pelo desenvolvimento intelectual

Fonte: elaborado pelo autor

4 O “ALUNO NOVO” DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE ÓBIDOS DA UFOPA

Nesta seção, contextualiza-se o lócus da pesquisa. Primeiro, faz-se descrição sintética do local de instalação do campus universitário pesquisado destacando a constituição da cidade quanto aos espaços de cultura, lazer e ambientes educacionais, como o perfil socioeconômico da população, o cenário no qual o sujeito de pesquisa está inserido, o espaço em que convive (ou não convive) quando não está no ambiente acadêmico. Em seguida, apresenta-se o contexto histórico de criação do campus de Óbidos, desde a implantação dos primeiros cursos universitários públicos a oferta regular do curso de Pedagogia. Por último, analisa-se a posição que o campus de Óbidos ocupa no campo e subcampos da educação superior.

4.1 O contexto da pesquisa: a cidade de Óbidos

Óbidos, com população estimada de 52.306 pessoas, pertence ao baixo Amazonas, no oeste paraense, na região da Calha Norte. Apresenta dificuldade de acesso, praticamente sem conexão rodoviária, sendo o transporte fluvial o mais utilizado. O município é extremamente carente, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,594, ano de referência 2010. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, do total da população, apenas 7% exerciam alguma ocupação⁷. O salário médio dos trabalhadores formais, nesse mesmo ano, era de 1,9 salários-mínimos. Em 2010, 51,7% das famílias possuíam renda per capita de ½ salário-mínimo (IBGE, 2010). Essa condição de pobreza se reflete no número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família: 52% da população é beneficiária do programa, o que corresponde a 5.328 famílias que em média recebem R\$ 217,19. Óbidos, entre os municípios em que há campus da Ufopa, possui o terceiro maior percentual de beneficiários do Bolsa Família, perdendo apenas para Alenquer e Monte Alegre, ambos com 61% da população participante do programa, conforme dados do site do Ministério da Cidadania.

O município manifesta forte dependência de Santarém, cidade de referência na região, incluindo opção de lazer, saúde, educação, trabalho e até realização de compras diversas. Na cidade não existem livrarias, bancas de revistas, teatro, cinema; há apenas um museu, cujas portas estão fechadas. As manifestações teatrais resumem-se a apresentações religiosas. Também há espaços de convívio social; esses são poucos e concentrados na área central,

⁷ Conforme Cadastro Central de Empresas (CEMPRE, 2018). Exclui-se desse percentual de ocupação os servidores públicos municipais e demais servidores e funcionários públicos dos demais órgãos.

resumidos a praças religiosas. No campo educacional, a Educação Básica e o Ensino Médio são atendidos pela rede pública. A cidade conta com apenas duas escolas de ensino médio, modalidade que recentemente passou a ser ofertada pelo Instituto Federal do Pará/campus Óbidos – IFPA. Com relação à educação superior, o município é atendido por polos privados de educação à distância e, em se tratando de ensino superior público, destaca-se o campus universitário da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, com oferta de um único curso.

Esse cenário revela o contexto de quase inexistência de atrativo formativo acadêmico-cultural, de baixa oferta de educação superior e da escassez de espaços de convívio com bens da cultura elevada. Isso se reflete na formação do estudante universitário, pois não há como complementar seu processo formativo fora do espaço acadêmico, se onde mora não existem ações que contribuam para isso.

4.2 O campus universitário de Óbidos: contexto histórico

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é verificar se o campus universitário de Óbidos, dentro do quadro da Educação Superior Brasileira, se caracteriza como IES periférica e seu corpo discente, como “aluno novo”. Para tanto, faz-se necessário investigar o contexto histórico de sua criação e a oferta de educação superior na cidade.

O acesso à educação superior em Óbidos sempre foi privilégio da pequena elite socioeconômica-cultural, que dispunha de recursos financeiros para enviar os filhos à universidade, principalmente, para Belém, Manaus ou, até mesmo, Santarém. Aqueles que não podiam continuar os estudos em outras cidades ficavam desassistidos, já que, até o início da década de 1970, não existia nenhuma instituição de ensino superior no município. Somente em 1972 se instalou na cidade a primeira instituição a oferecer educação superior: por meio de um campus avançado na região Amazônica, a Universidade Federal Fluminense (UFF) instalava em Óbidos a Unidade Avançada José Veríssimo – UAJV –, criada pela Resolução 24/72 do Conselho Universitário da UFF. A Unidade José Veríssimo compunha o conjunto de campi universitários instalados na região amazônica pelas universidades do sul e sudeste do país como parte do Programa Campus Avançado, criado em 1969, ligado ao Projeto Rondon (BRASIL, 1980). A presença da unidade avançada da UFF na cidade foi curta. Interferências de políticos locais na política universitária da instituição fizeram com que a universidade transferisse as instalações para Oriximiná em 1975 (onde funciona até hoje) (UFF, 2015). Contudo, a instituição ofertou na cidade duas turmas de licenciatura em Letras em 1981, em regime intervalar, destinadas a profissionais com o magistério.

Com a saída da Unidade Avançada da Universidade Federal Fluminense, a presença de uma instituição de ensino superior no município só viria a ocorrer em meados da década de 1990, com a instalação do Núcleo Universitário da Universidade Federal do Pará – UFPA. Na época, a UFPA iniciava um importante processo de expansão de novas vagas nos municípios de abrangência de seus campi polos. O campus universitário de Santarém expandia suas ações, inicialmente, para Óbidos, o que mais tarde resultaria na criação do primeiro núcleo universitário da UFPA fora da sede, com a oferta do curso de Pedagogia, em 1994 (BARBOSA, 2019), com 50 vagas na modalidade intervalar. Assim, era criado o Núcleo Universitário de Óbidos. Mais turmas foram ofertadas nos anos de 1999, 2001, 2004 e 2009. Em 2004, foi ofertada uma turma de licenciatura em Letras.

Em 2009, com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa pela lei nº 12.085, o Núcleo Universitário de Óbidos passou a integrar o conjunto de campi fora de sede pertencente à Ufopa, transformando-se em campus universitário credenciado de acordo com o Parecer CNE/CES nº 204 de 07/10/2010 (PPC, p. 14). As ações desenvolvidas pelo campus restringiram-se, nesse primeiro momento, à oferta de turmas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a partir do ano de 2010. Entre os anos de 2010 e 2013, o campus de Óbidos ofertou 13 turmas do PARFOR nos seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura Integrada em Letras Português – Inglês; Licenciatura Integrada História e Geografia; Licenciatura Integrada Biologia e Química. Ao todo, foram formados nesse período 435 alunos.

Em 2015, foi ofertada uma turma de Pedagogia, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação – ICED, do campus Santarém da Ufopa. A turma funcionava de forma regular, com professores vindos de Santarém, uma vez que não havia docentes lotados no campus. Em 2017, o campus de Óbidos passou por processo de organização acadêmica e administrativa, tendo sido nomeados os primeiros docentes, por meio de concurso público, com lotação no campus e com a nomeação da primeira direção do campus. Diante dessa nova organização, a turma de Pedagogia deixou de ser vinculada ao ICED, passando à administração acadêmica do campus de Óbidos. Ainda em 2017, o curso de Pedagogia recebeu autorização do MEC para funcionamento (Portaria nº 1.003, de 22 de setembro de 2017), passando a ofertar 40 vagas anuais, na modalidade regular. No segundo semestre de 2019, formou-se sua primeira turma.

Antes da efetivação do campus da Ufopa, passaram pela cidade instituições de ensino superior privadas, como a Universidade Vale do Acaraú – UVA, responsável pela formação de inúmeros professores que atuam na educação básica do município. Hoje, existem polos de

grandes conglomerados educacionais instalados na cidade oferecendo educação superior na modalidade EaD ou semipresencial de forma bastante precária.

Diante do exposto, percebe-se que Óbidos passou a contar com oferta regular de ensino superior (público) somente em 2017, quando o campus começou a ofertar regularmente o curso de Pedagogia, destinado não a uma categoria específica, como acontecia com o PARFOR e as turmas oferecidas pelo núcleo da UFPA (docentes da educação básica), mas ao público geral. Tal fato demonstra claramente que, por muito tempo, grande parte da população, de forma evidente os mais pobres, ficou desassistida desse nível de educação e que o campus atenda majoritariamente essa camada social, que a princípio, constitui o aluno novo da educação superior.

4.2.1 O campus universitário de Óbidos no campo da educação superior

O campus de Óbidos da Ufopa, assim como a própria instituição, é recém-chegado ao campo da educação superior. Mas, diferentemente do campus sede, ao longo desses dez anos, vivenciou dois momentos distintos: primeiro, ofertou somente cursos de licenciaturas pelo PARFOR destinados a professores em exercício; num segundo momento, passou a ofertar Pedagogia à população geral. Nesse segundo momento, mais precisamente a partir de 2017, o campus experienciou mudanças profundas, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico. Em relação à organização administrativa, ocorreu a posse da primeira direção (antes disso, o campus estava subordinado administrativamente ao gabinete da reitoria). Posteriormente à posse da direção geral, foram criadas as coordenações acadêmicas (CAC), administrativa (CAD), Técnica de Informática e Comunicação (COTIC) e de Estágio, assim como os órgãos colegiados: Conselho do Campus, os comitês de Pesquisa e Pós-graduação e de Extensão e a Comissão de Avaliação de Projetos. Com relação à organização acadêmica, o campus recebeu os primeiros docentes, por concurso público, com lotação específica para lecionar no curso de Pedagogia. Com a chegada dos docentes, com a fixação do tripé da formação acadêmica, possibilitou-se a implementação de projetos financiados por bolsas da própria instituição (iniciação científica, monitoria, mobilidade nacional / internacional) e, desta forma, a formação acadêmica expandiu-se para além da sala de aula.

Na organização administrativa da Ufopa, o campus de Óbidos se constitui unidade acadêmica. Mas, com apenas um curso, recebe menos investimentos que as demais unidades, como os Institutos e os outros campi, que, por oferecerem mais cursos e de diferentes formações, têm mais laboratórios e maior número de docentes. O campus de Óbidos dispõe de apenas um laboratório de informática e um laboratório multidisciplinar, que atende diferentes ações

formativas e conta somente com seis professores, sendo apenas dois doutores. Essa condição o coloca em posição periférica em relação à própria Ufopa. Ora, se o campus de Óbidos assume posição periférica em relação à Ufopa, que, por sua vez, é periférica no contexto mais amplo da Educação Superior no estado e no país, é de supor que assuma posição extremamente periférica. Implica para essa constatação alguns fatores como:

- ✓ Campus instalado numa cidade pequena, com alto grau de isolamento e produção acadêmica limitada e de pouca circulação;
- ✓ Cidade pequena, com pouquíssimos ou quase nenhum bens de cultura de prestígio (livrarias, teatro, cinema, bibliotecas);
- ✓ Unidade acadêmica com oferta de curso único e de pouco prestígio, atendendo demanda local;
- ✓ Alunado constituído por segmento social de baixa renda e que dificilmente teria condições de cursar a graduação em outra cidade, ou estado;
- ✓ Instituição com docentes em início de carreira e com dificuldade de atrair doutores experientes com produção relevante.

A localização geográfica do campus, instalado numa microrregião de difícil acesso em que as distancias são medidas em longas viagens de barco, incide fortemente na baixa produção e circulação do conhecimento, que, segundo Britto et al. (2008), é um dos principais aspectos a considerar na classificação de uma IES periférica. O isolamento dos grandes centros pesa na atração de professores doutores com produção científica relevante. O que se tem visto é que, nos concursos com exigência de doutorado, há poucos, às vezes nenhum, inscrito, obrigando abertura de novo edital com exigência de mestrado e, até mesmo, de especialista. Para essas vagas, a maioria dos candidatos é de Santarém. Outro problema, em parte decorrido desse isolamento geográfico, é que o campus não consegue promover a permanência dos professores. Muitos prestam concurso como “trampolim” para o Instituto de Ciências da Educação (ICED) do campus em Santarém (que não abre concurso para mestres, mas apenas para doutores) ou na perspectiva de redistribuição ou, ainda, para ganhar experiência e currículo para concurso. De 2017 até agora, o campus chegou a contar com dez docentes. Atualmente, tem apenas seis, sendo dois doutores, três mestres e um professor substituto especialista.

A dificuldade de atrair doutores e promover a permanência de professores contribui para baixa produção de capital científico, imprescindível na disputa de posições no interior do campo universitário. Ademais, a pesquisa realizada num espaço universitário isolado geograficamente e em uma cidade de pouco ou nenhum bem cultural, como é o caso de Óbidos, é incipiente e distante das grandes produções acadêmicas nacionais. Segundo Pereira (2000), é o desenvolvimento da pesquisa que gera acumulação de capital científico (capital específico) no campo universitário brasileiro; são indicadores de posse desse capital: “as publicações, em especial as

internacionais; as apresentações de trabalhos em congressos científicos, as orientações de teses e dissertações, e o reconhecimento de seus *pares-concorrentes*, outros membros da comunidade científica” (PEREIRA, 2000, p. 195). Ainda segundo o autor, o ensino realizado na graduação pouco contribui com a acumulação de capital científico e as IES que se ocupam principalmente do ensino tendem ocupar posição de dominadas no interior do campo. É o que ocorre com o campus de Óbidos, não por escolha, mas pela falta de investimentos, recursos humanos e materiais que acabam por priorizar a formação em sala de aula.

O campus, se comparado com as IES de referência no que diz respeito à estrutura física, fica numa posição muito distanciada, reforçando sua condição periférica. O espaço físico / pedagógico do campus é o mínimo necessário para seu funcionamento: são três salas de aula, salas destinadas às coordenações administrativas e sala coletiva dos professores. No campus, não há auditório, sendo utilizada uma sala para conferência e demais atividades acadêmicas, como orientação aos estudantes e reuniões dos grupos de pesquisas. Além desses espaços, o campus conta com uma biblioteca, com acervo de 2.221 itens (livros, periódicos, revistas e TCC's), acesso à internet, cabines individuais de estudo e sala de estudo em grupo. Possui, ainda, um laboratório multidisciplinar destinado ao funcionamento da brinquedoteca (exigência institucional para o curso de Pedagogia).

O espaço físico ainda conta com um laboratório de Informática, com 25 computadores, servindo de ferramenta de atividades acadêmicas desenvolvidas pelos docentes, principalmente, no que se refere às disciplinas Tecnologias Educacionais, Tecnologias da Informação e Comunicação, Metodologia do Trabalho Acadêmico e Metodologia da Pesquisa. Não existe no campus lanchonete, serviço de reprografia e ambiente de lazer ou convivência; tampouco há espaço de estudo além do ambiente da biblioteca. Os alunos utilizam cadeiras no corredor para este fim.

Como visto, o campus de Óbidos apresenta estrutura física mínima para o funcionamento de seu único curso. A característica de unidade acadêmica isolada, com oferta de curso único, e de pouco prestígio, atendendo demanda local de camada pobre, endossa categoricamente a condição periférica e reforça a tese de que atende, majoritariamente, o aluno novo da educação superior. Isso porque, como já explicitado, o curso de Pedagogia do campus representa a oportunidade de ingresso no ensino superior para grande parte da população local, que, por décadas, se viu desassistida desse nível de educação. Além disso, como constatou a pesquisa de Corrêa (2017) realizada no campus sede da Ufopa, o perfil do estudante de pedagogia alinha-se ao conceito de aluno novo.

Por outro lado, como característica do conceito de IES periférica, ainda que com toda essa carência, o campus de Óbidos, quando posto num subcampo da educação superior que congregue as IES fixadas na cidade de Óbidos, passa à condição de IES de referência, por ser a única instituição universitária na cidade a contar com doutores e desenvolver projetos de pesquisa e extensão, e promover ações, embora limitadas, de circulação do conhecimento (seminários, workshop, mesa redonda, palestra).

Em resumo, considerando o campo da educação superior em sentido macro (mesmo se tratando de universidade federal), o campus de Óbidos configura-se como uma IES extremamente periférica. Conforme análise de Viana e Britto (2019), “o campus de Óbidos, instalado numa microrregião de difícil acesso com maior grau de isolamento e produção acadêmica limitada e de pouca circulação, com curso único de pouco prestígio (pedagogia) atendendo demanda local de camada pobre, enquadra-se no conceito de IES periférica”.

4.3 Instrumentos de produção de dados

Para a produção de dados, utilizamos, basicamente, os seguintes instrumentos metodológicos: 1. Enquete com estudantes de graduação por meio de formulário eletrônico; 2. Roda de Conversa; 3. Consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa. A decisão por utilizar dos dois primeiros mecanismos deu-se em virtude de sua utilização em pesquisas anteriores, o que possibilitava, por um lado, melhor cotejamento e comparação de resultados e, por outro, se, percebendo fragilidades, aperfeiçoá-los aos objetivos da pesquisa. A consulta ao Sigaa foi utilizada pela primeira vez, em função da possibilidade de acesso pelo pesquisador, que é servidor técnico do campus.

A enquete se fez por meio de formulário eletrônico *google forms*; antes se fazia a aplicação de questionário impresso em sala de aula. Os tópicos que a compuseram vêm sendo aprimorados e redefinidos aos objetivos de cada pesquisa desde a primeira formulação, visando compreender estratégias de aprendizagem de estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade (BRITTO e TOREZAN, 2001), passando pelos estudos de Corrêa (2017) e Santana (2019). O formulário busca revelar o perfil de estudante quanto à maneira de estudar e aponta as disposições objetivas e subjetivas do aluno. Com a aplicação deste formulário, foi possível produzir os dados necessários para compreender a relação do aluno investigado com o conhecimento científico.

Contudo, tal instrumento mostrou-se limitado quanto à definição do tipo de postura epistemológica do estudante, faz-se necessária, para o aprofundamento da análise a utilização de outros meios, como entrevistas, perguntas abertas direcionadas para tal fim, realização de roda de conversa.

A roda de conversa teve como referência a experiência de Santana (2019), aplicada a estudantes do curso de mestrado acadêmico em educação da Ufopa. Foram convidados quatro estudantes bolsistas de iniciação científica e lhes foi proposto comentar os resultados aferidos pela aplicação do questionário *google forms*, considerando sua percepção geral e de sua condição específica. Tal instrumento possibilitou compreender a percepção dos alunos relativa à forma de se relacionar com o conhecimento.

A roda de conversa permitiu conhecer a maneira como os estudantes, não somente os participantes da roda, mas o alunado do campus estuda. Isso porque, na roda de conversa, dada sua dinâmica, os participantes revelaram a postura dos demais colegas e emitiram suas percepções referentes aos dados produzidos com a enquete aplicada por formulário *google forms*. Nesse último ponto, percebeu-se certa limitação, não quanto ao instrumento metodológico em si, mas da participação dos estudantes que, por vezes, limitaram-se a respostas rasas próximas ao senso comum.

A ideia inicial era de realizar a roda de conversa com docentes e a Direção do Campus, com o propósito de fazer aflorar a perspectiva docente quanto ao problema pesquisado, por meio da análise dos dados gerados na aplicação do questionário *google forms* e a manifestação de entendimento quanto ao resultado da análise desses dados proposta pelos estudantes. Quanto à direção, a proposta era de expor os resultados alcançados e deixar que se manifestasse livremente. E inquirir como a instituição percebe o estudante, compreende sua formação e define estratégias de intervenção. No entanto, não foi possível avançar nesse sentido devido ao momento da pandemia da covid-19.

Outro instrumento de produção de dados foi a consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa, buscando construir o perfil acadêmico do estudante de pedagogia do campus a partir dos dados institucionais e, compará-los com as informações geradas na aplicação da enquete. No entanto, os dados consultados se mostraram insuficientes para o propósito da pesquisa. Desta forma, buscou-se na enquete as respostas não encontradas no Sigaa.

A seguir, explica-se de que forma tais instrumentos foram utilizados.

4.3.1 Enquete/questionário *google forms*

Os dados produzidos nesta pesquisa resultam da aplicação de enquete a estudantes do curso de Pedagogia do campus de Óbidos/Ufopa por meio de formulário *google forms* cujo objetivo foi identificar de que maneira o estudante de Pedagogia, na condição de “aluno novo”, mantém relação com o conhecimento, suas motivações para ingresso na educação superior, disposições objetivas e subjetivas e práticas de estudo.

A escolha pela aplicação do formulário *google forms* se deu por ser um instrumento tecnológico próprio para levantamento de dados e opiniões, permitindo respostas fechadas e abertas, sendo realizado de modo prático, uma vez que o respondente acessa o formulário a partir de qualquer mídia eletrônica conectada à internet em qualquer momento. Outro ponto a favor da escolha desse instrumento é a organização dos dados produzidos exportados em tabela do Excel, o que facilita a análise, podendo-se acompanhar as respostas de cada participante.

Aparentemente, nessas condições, os estudantes tendem a ser mais autênticos em suas respostas. Livres para responder no lugar e no momento que lhe forem mais oportunos, é de esperar que possam refletir mais a fundo sobre cada pergunta, o que dificilmente aconteceria em sala de aula. E, de fato, as respostas, em sua maioria, foram condizentes com a realidade dos alunos (o que se comprovou na roda de conversa).

O formulário⁸ foi enviado a 111 alunos considerados ativos no Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas – Sigaa, por meio de e-mail institucional de perfil de secretário de curso do pesquisador. 75 responderam e apenas um recusou a participação.

O formulário foi composto por 24 questões, apresentadas no sistema como página subsequentes de preenchimento obrigatório:

1. Nome?
2. Turma?
3. Exerce algum tipo de atividade remunerada?
4. Caso trabalhe na área da educação, exerce que tipo de atividade?
5. Com quem você mora?
6. Qual sua renda familiar per capita?
7. Você ou alguém da sua família (que more com você) recebe Bolsa Família?
8. Idade que concluiu o Ensino Médio?
9. Idade que ingressou no Ensino Superior (aos que já possuem graduação considerar a idade de ingresso da primeira graduação)?

⁸ <https://forms.gle/z7pijP86PB6MnzVh6>

10. Por que você buscou Educação Superior?
11. Possui ou está cursando outra graduação além do curso de pedagogia do campus de Óbidos?
12. O que levou você a optar por cursar pedagogia no campus de Óbidos?
13. O Curso de Pedagogia corresponde a sua primeira opção de escolha?
14. Caso fosse possível, você trocaria esse curso por outro?
15. Qual sua disponibilidade de tempo para estudar?
16. Em casa, onde geralmente estuda?
17. Você possui um acervo pessoal para seus estudos? (textos em meio físico ou virtual: livros, revistas científicas voltados para sua formação)?
18. Como você avalia o tamanho do seu acervo para sua formação?
19. Quantas horas por dia, em média, você dedica aos estudos?
20. O tempo que você utiliza para estudar, como você considera?
21. Você busca outros textos/materiais para seu estudo, além da bibliografia obrigatória utilizada pelo professor em sala de aula?
22. Em média, com que frequência você utiliza a biblioteca do campus?
23. Caso utilize a biblioteca do campus, utiliza com maior frequência para quê?
24. O que mais prejudica a sua formação universitária?

O resultado da enquete é apresentado no item 5.2 Percepções – pesquisador e alunos – sobre os dados produzidos.

Durante a pesquisa, foram realizados três pré-testes do questionário, a fim de melhorá-lo. Inicialmente, aplicou-se aos egressos do curso e a membros do grupo de pesquisa. Em seguida, após a avaliação do resultado desse teste, um questionário mais enxuto foi aplicado aos alunos egressos do curso. No entanto, pela forma como foi executada, a enquete impossibilitava a identificação dos respondentes e os dados preliminares pareceram não condizentes com a realidade dos alunos, em virtude da má formulação de algumas perguntas. Assim, resolveu-se reaplicar o questionário, mantendo algumas questões e formulando novas. Este questionário, desta vez, foi aplicado aos estudantes ativos. Mesmo com os aprimoramentos consequentes dos pré-testes foi preciso descartar algumas perguntas da análise, visto que o preenchimento se deu erroneamente.

4.3.2 Roda de Conversa

A decisão de utilizar a roda de conversa objetivou a análise dos dados gerados pela enquete via formulário *google forms* sob o ponto de vista do próprio sujeito da pesquisa e o

aprofundamento de algumas questões, especialmente, quanto à postura epistemológica e as disposições objetivas e subjetivas voltadas para sua formação.

Foram convidados os oito bolsistas do curso de Pedagogia, participantes de projetos PIBIC e PIBEX e cinco aceitaram participar. Contudo, no dia da roda de conversa, apenas quatro estudantes apareceram. Não se verificou a razão nem da recusa nem da ausência, por parecer demais invasivo.

A opção por alunos bolsistas de iniciação científica e extensão justifica-se por se acreditar que esses sujeitos, por sua forma mais vinculada de inserção na universidade, tenham maior compromisso e habilidades inerentes à condução da vida acadêmica, incluindo formas de estudar demandadas pela condição de estudante pesquisador. Em função das obrigações e compromissos das atividades de seus projetos de pesquisa ou extensão (leituras, pesquisas, produção de artigos e relatórios, participação em eventos científicos), esses estudantes tendem mais fortemente a modificar suas disposições subjetivas, tendo desde logo uma mudança objetiva – a bolsa e a orientação de pesquisa. A hipótese, ainda que não tratada dessa maneira, aparece no estudo de Corrêa (2017, p.96-97), quando da avaliação de uma de suas informantes, por entrevista com uma aluna da Pedagogia da Ufopa Santarém.

Kátia parece receber com mais abertura aos conselhos dos professores sobre comportamentos adequados de estudo. É comum mencionar que estão tentando mudar de postura estudantil a partir do conselho de determinados professores, o que supõe que esteja iniciando um processo de consciência, o que pode gerar um salto qualitativo na sua prática, sua postura epistemológica pode ser modificada a partir da consciência de suas limitações e do que é necessário (a partir do conselho do outro / professor) para melhorar sua postura de estudo.

***Pesquisadora:** Tu achas que ter entrado logo como bolsista mudou alguma coisa da tua trajetória aqui na universidade? Tu achas que é diferente de outras pessoas que não tiveram essa oportunidade?*

***Kátia:** Muito diferente, porque tu tens outra percepção sobre universidade. Tu conheces outros meios diferentes, tu lidas com pessoas de alto nível dentro da universidade. (...) Quem sempre me orientou mais, esteve mais perto foi o professor Y. Quando eu cheguei aqui eu não sabia nada, eu estava no primeiro semestre. Então tá perdido aqui dentro e logo eu consegui uma bolsa. Eu não sabia direito nem o que ia fazer aqui no [grupo de pesquisa], perdida. Aí eu chego aqui e vejo essa biblioteca cheia de livros, que eu não tinha direito esse contato. Então foi uma experiência bem diferente. Eu passei a conhecer coisas aqui dentro da universidade, que os outros não conheciam ainda. (...)*

Corrêa (2017, p. 97) conclui que

O fato de Kátia ter um professor que a orienta, que acompanha de forma particular o processo de aprendizagem da aluna, tem sido positivo, principalmente quando observarmos que, a partir das interferências do

orientar, parece ter mais consciência de suas limitações e tem tentado mudar as posturas que prejudicam seus estudos.

Assim, parece razoável supor que esses alunos, além de conduzirem melhor seus estudos, percebem o funcionamento da universidade e são mais tendentes a analisar criticamente a postura estudantil (sua e da turma) frente ao conhecimento.

Como os participantes da roda de conversa, ademais de serem informantes são ao mesmo tempo colaboradores da pesquisa, contribuindo com a análise dos dados, concordaram com sua identificação neste trabalho, o perfil socioacadêmico de cada um com base nas respostas do formulário google forms é apresentado com seus nomes reais.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da Roda de Conversa

<p>Thainá dos Reis de Souza</p> <p>Bolsista PIBEX do projeto “Laboratório Didático-pedagógico de Formação Básica do Curso de Pedagogia”</p> <p>Não exerce atividade remunerada. Tem 25 anos.</p> <p>Cursa o sexto semestre de Pedagogia, turno vespertino. Mora com os pais e possui renda familiar per capita de 1,5 a 3 salários-mínimos. Esperou cinco anos para ingressar na graduação. Buscou educação superior visando à melhoria de vida. O curso de Pedagogia não foi sua primeira opção de escolha, mas, hoje, caso pudesse, não trocaria. Optou cursar Pedagogia por ser o único curso disponível em uma universidade pública na cidade e pelo fato de a família não ter recurso para mantê-la estudando em outra cidade.</p> <p>Divide o tempo dedicado aos estudos com as obrigações familiares. Em casa, não consegue estudar. Dedicar diariamente mais de quatro horas para os estudos, além da sala de aula, e considera esse tempo insuficiente. Utiliza a biblioteca do campus mais de três vezes por semana para estudo individual. O que prejudica sua formação é a falta de uma boa renda financeira. Em muitos momentos, já pensou em desistir do curso para buscar um trabalho para ajudar seus pais.</p> <p>Antes de ser bolsista, era voluntária no Laboratório Multidisciplinar. Pois, tinha interesse em conhecer e saber como funcionava o espaço universitário. Depois de sete meses como voluntária foi convidada por uma professora a fazer parte do projeto de extensão, sendo a única aluna inscrita no edital de seleção.</p>
<p>Jander Farias da Silva</p> <p>Bolsista PIBIC do projeto “O processo de inclusão da criança com deficiência na rede de ensino público de Óbidos/PA”</p> <p>Natural de Oriximiná. Não exerce atividade remunerada. Tem 23 anos.</p> <p>Cursa o quinto semestre de pedagogia, turno matutino. Mora com os pais e possui renda familiar per capita de até 0,5 salários-mínimos, sendo membro de família beneficiária do bolsa-família. Esperou quatro anos desde a saída do ensino médio para ingressar na graduação. Buscou educação superior porque almeja melhor posicionamento social. O curso de Pedagogia foi sua primeira opção de escolha e não trocaria de curso.</p> <p>Tem tempo integral para os estudos. Em casa, não consegue estudar. Dedicar de uma a duas horas para os estudos, além da sala de aula, considerando esse tempo suficiente. Frequenta a biblioteca do campus de duas a três vezes por semana para estudo individual.</p> <p>Optou em cursar pedagogia por acreditar no papel transformador que o pedagogo pode exercer na vida das crianças. O que mais prejudica sua formação é a dificuldade financeira e o fato de morar longe de casa (em Óbidos, o estudante mora com parentes).</p> <p>O que o motivou a participar do projeto de pesquisa foi o tema.</p>
<p>Janete Cristina Marcião</p> <p>Bolsista PIBEX do projeto “Educação e ruralidades”</p> <p>Exerce a função de Supervisora Ambiental. Tem 22 anos e cursa o sexto semestre de pedagogia, turno vespertino. Mora sozinha e possui renda familiar de até 0,5 salário-mínimo.</p>

Esperou um ano para ingressar na graduação depois que terminou o ensino médio. Buscou educação superior para efeito de humanização, qualificação profissional, desenvolvimento e abrangência de conhecimentos, bem como melhor condição de vida. O curso de Pedagogia não foi sua primeira opção e, caso pudesse, trocava de curso.

Divide o tempo dos estudos com o trabalho. Em casa, estuda no quarto. Estuda somente em sala de aula e considera esse tempo insuficiente. Revela buscar outras fontes de estudos além da bibliografia dos componentes curriculares. Frequenta a biblioteca de duas a três vezes por semana para realização de trabalho em grupo.

Optou por Pedagogia, a princípio, por não ter condições para se alocar em outra cidade para estudar e essa era uma oportunidade de estudar. Além de querer se aperfeiçoar nos conhecimentos pedagógicos relacionados à Educação Especial, área que, no decorrer do curso, a fez gostar ainda mais da Pedagogia. O que mais prejudica sua formação é a disponibilidade de tempo e de acesso à internet limitado para uso de fins de estudos.

Foi motivada a participar do projeto de extensão pelo tema. Antes, foi voluntária do mesmo projeto e do Grupo de Estudo Pedagogia Histórico-crítica.

Beatriz Galúcio dos Santos

Bolsista PIBIC do projeto “Contextos educacionais dos povos indígenas: perspectivas das habilidades sociais”

Autônoma. Tem 23 anos. Cursa o sexto semestre de Pedagogia, turno vespertino. Mora com o cônjuge e possui renda de até 0,5 salários-mínimos per capita.

Esperou três anos para ingressar na graduação. Buscou educação superior porque sempre sonhou em cursar o ensino superior. O curso de Pedagogia não era sua primeira opção de escolha, mas, caso fosse possível, não trocava de curso. Quanto a isso, a aluna foi aprovada para cursar Direito na Ufopa Santarém. Mas optou em continuar na Pedagogia, pois no decorrer dos semestres se identificou com o curso, tanto que já se vê trabalhando na área.

Divide o tempo dos estudos com trabalho e obrigações familiares. Em casa, estuda no quarto. Estuda de três a quatro horas e considera esse tempo insuficiente. Frequenta a biblioteca uma vez por semana para empréstimo de livros.

Optou em cursar pedagogia para permanecer morando na cidade e continuar estudando. O que mais prejudica sua formação é não ter mais tempo para estudar, por ter que trabalhar, além da falta de recursos financeiros para adquirir material bibliográfico necessário para uma formação mais completa.

Decidiu participar do projeto para crescer na vida acadêmica, iniciar como pesquisadora, ganhar experiência e melhorar seu currículo Lattes.

Antes de ser bolsista foi voluntária no Grupo de Pesquisa sobre Habilidades Sociais e Educação.

Fonte: elaborado pelo autor

A roda de conversa foi realizada em 24/11/2020, por meio do *Google Meet*, com duração aproximada de 2 horas e 30 minutos. De início, foram apresentados aos quatro participantes os objetivos da pesquisa, com explicação dos conceitos-chave do estudo e a dinâmica da roda de conversa. Em seguida, por apresentação em PowerPoint, foram apresentados os dados produzidos com a aplicação da enquete via formulário *google forms* para que os alunos tivessem compreensão geral do perfil de estudo.

O roteiro da roda de conversa foi dividido em dois blocos. O primeiro propunha questões relativas à postura epistemológica, visando compreender a relação do estudante com o conhecimento: Que entendem por conhecimento científico? Que significa estudar, ser estudante universitário? Que investimentos pessoais realizam para sua formação e vida cultural?

O segundo trazia questões relativas aos dados resultantes da enquete organizados em sete eixos, conforme exposto no quadro 4.

Quadro 4 – Síntese dos resultados da enquete com os alunos de Pedagogia Campus de Óbidos - Ufopa

Eixo	Categorias de vinculação das respostas	Questões aos participantes da roda de conversa
1. Motivação para ingresso na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empregabilidade ▪ Capacitação/qualificação ▪ Realização profissional ▪ Melhoria de vida ▪ Formação profissional ▪ Obtenção de conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como analisam as motivações manifestadas? ✓ Acreditam que enquanto estudantes visam a obtenção de um diploma em detrimento da obtenção de conhecimento?
2. Opção pelo curso de pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Única (ou falta de) opção ▪ Interesse na área ▪ Continuidade dos estudos na própria cidade ▪ Gratuidade do curso ▪ Não poder cursar em outra cidade <p>Obs. maioria não elegeu Pedagogia como primeira escolha; mais da metade trocava de curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em que medida isso pode afetar o compromisso com o curso, com a própria formação? ✓ Percebem diferença nos modos de estudar de quem gosta e não gosta do curso? ✓ Qual o grau de satisfação de estudar um curso que não era o que queriam?
3. Local de estudos em casa	Somente 3% declararam estudar em ambiente propício em casa.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que vocês entendem por um ambiente próprio para estudos? ✓ Ter ou não um bom ambiente de estudos em casa influencia a vida acadêmica?
4. Constituição de acervo para os estudos	61% dos estudantes declararam não possuírem acervo (textos em meio físico ou virtual: livros, revistas científicas para sua formação)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês acreditam que isso pode prejudicar a formação universitária? ✓ Como a falta de acervo é superada?
5. Horas dedicadas aos estudos	Os estudantes dedicam até 2 horas diárias de estudos fora da sala de aula e tem consciência de que é tempo insuficiente para uma boa formação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que leva os estudantes dedicarem tão pouco tempo aos estudos? ✓ Acreditam que esse tempo pode comprometer a formação?
6. Busca de outros materiais de estudos, além da bibliografia do professor	92% dos alunos responderam que sim, buscam outros materiais de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acreditam que esse dado corresponde à realidade? ✓ Que materiais poderiam ser esses, se a maioria declara não ter acervo em casa e pouco frequenta a biblioteca?
7. Fator(es) que prejudica(m) a formação universitária?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de tempo ▪ Dificuldades financeiras ▪ Distância ▪ Condições de estudos acadêmicos ▪ Outros motivos (pandemia...). <p>Obs. Poucos citaram aspectos relacionadas à leitura, produção de textos acadêmicos, conteúdos curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês acreditam que essas questões também prejudicam a formação de vocês?

Fonte: elaborado pelo autor

A roda de conversa foi gravada e transcrita obedecendo à fidelidade da fala dos participantes. Por ter sido *on line*, em alguns momentos, um ou outro participante, dada a conexão ruim de internet, não pode analisar alguma das questões. Procurou-se utilizar recortes das falas diretamente ligadas as questões norteadoras na hora de utilizá-las na análise dos dados.

4.3.3 Consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa

Além do questionário *google forms* e da roda de conversa, outro instrumento de produção de dados foi a consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa. Por meio do perfil de secretário de curso foi possível, desde o envio de e-mail aos alunos com

o link do formulário a ser respondido como a extração de dados acadêmicos: número de alunos ativos, idade dos estudantes, sexo, local de nascimento, lista de ingressantes, retenções e abandono de curso, que serviram para compreender algumas questões e fazer comparações com estudantes de pedagogia da Ufopa em Santarém. Todas as ações foram realizadas com anuência da direção do campus.

Outro meio utilizado para gerar dados foi o envio de perguntas, por meio de aplicativo de mensagens, direcionadas a alguns estudantes na intenção de compreender melhor certas respostas. Foi possível adensar a relação de naturalidade e escolha do curso perguntando aos alunos não nascidos em Óbidos suas motivações para escolha do campus. Além disso, o envio de mensagens, permitiu compreender por que determinados alunos não utilizam a biblioteca do campus e como suprem isso. Também foi possível instigar porque, para alguns alunos, é impossível estudar em casa.

Os alunos, para os quais foi feito o envio de mensagens, foram identificados como informantes. Para esses, foi constituído um pequeno perfil visando relacionar suas respostas com a conduta acadêmica.

5 EXAME DO PERFIL DO “ALUNO NOVO” DO CAMPUS ÓBIDOS

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa. Está organizada em duas partes. De início, trazemos as percepções dos participantes da roda de conversa sobre suas concepções de conhecimento científico, modos de estudar e de ser estudante universitário. Sobre essas falas tem-se a análise do pesquisador evidenciando perceber, principalmente, a postura epistemológica dos participantes. Em seguida, os resultados da aplicação da enquete são apresentados. Estes são interpretados a partir das percepções tanto do pesquisador como dos participantes da roda de conversa.

Destaca-se, que a forma de apresentação dos dados articula os resultados gerados com a aplicação da enquete por meio do *google forms* com a roda de conversa.

5.1 Concepções de conhecimento científico, modos de estudar e ser estudante universitário

O resultado da aplicação da enquete pelo formulário *google forms* apontou pistas significativas para identificar e compreender as concepções que os estudantes manifestam quanto ao conhecimento científico, aos modos de estudar e a como se definem enquanto estudantes universitários. Esse conjunto de características revela o tipo de relação com o conhecimento. Isso porque, a definição de postura epistemológica (aberta ou fechada) se faz na prática dos estudos. É a curiosidade epistêmica (FREIRE, 2019), que envolve práticas sistematizadas de estudar, responsável pela transição de uma postura fechada a outra mais aberta. Nesse sentido, perceber a postura epistemológica exige analisar condições de estudo, disposições dos alunos e suas compreensões de conhecimento científico e de ser estudante universitário.

Após apresentar os resultados da enquete para os participantes da roda de conversa, optamos em adensar a percepção da postura epistemológica a partir dos eixos temáticos: o que entendem por conhecimento científico; como se compreendem enquanto estudantes universitários; investimentos realizados na formação acadêmica e cultural.

Iniciamos a roda de conversa perguntando o que os participantes entendem por conhecimento científico.

Moderador: o que é o conhecimento científico para vocês?

Jander: *O conhecimento científico vem a ser a informação e o saber, ou seja, alguém está em busca de uma informação e, para isso, procura ter comprovações. Ou seja, a gente rompe o conhecimento comum do senso comum e vai para um estudo mais detalhado da informação que a gente quer atingir, no caso o conhecimento científico.*

Beatriz: *Dando continuidade à fala do Jander, creio que através do conhecimento científico a gente pode vislumbrar outras perspectivas. A gente passa a saber e a querer saber mais. Não se contém apenas com o que a gente já acha que já sabe, que a gente acha que é certo. E quando a gente se apega ao conhecimento científico, a gente tem de certa forma mais domínio pra buscar, ir além disso, porque eu vejo em mim uma mudança muito positiva nesse sentido. Quando a gente adentra a universidade, vê que praticamente, no ensino médio, por exemplo, a gente não era, eu pelo menos no meu tempo de estudo, a gente não era, como é que diz, estimulada a isso. A gente não era estimulada a buscar mais conhecimento. A gente estava naquela educação de que o professor chegava, passava o conhecimento e você copiava e fingia que assimilava, e através da universidade, como a gente tem isso, o conhecimento científico é estimulado. E, em busca disso, a gente pode ver outras perspectivas. Começa a questionar mais e a buscar esse conhecimento. A gente aprende que o conhecimento não é único, não é uma verdade absoluta. A gente tem que ir em busca desses novos horizontes, desses novos conhecimentos. E para isso a ciência está aí para nos mostrar, que ao longo da história tudo vai mudando, a ciência vai avançando e o que é hoje, a manhã pode não ser.*

Os participantes da roda de conversa compreendem assertivamente o conceito de conhecimento científico como verdade não absoluta, diferenciando-o do conhecimento de senso comum. Importante a percepção que manifestam quanto à necessidade de abertura, no sentido de ir além dos conteúdos dados como forma de saber mais, de romper com o senso comum atingindo o conhecimento científico análogo a transição do saber ingênuo para o saber crítico (FREIRE, 2019), como na fala de Jander: “a gente rompe o conhecimento comum do senso comum e vai para um estudo mais detalhado da informação”.

Outro aspecto destacado pelos participantes é a percepção que têm que ser estudante universitário requer postura de estudo distinta da que se tinha no ensino médio. Diferente da escola, na universidade os alunos são instigados a curiosidade epistêmica. A não se contentar somente com o conteúdo do professor. Ir atrás de outras fontes, relata Beatriz.

Quando a gente adentra a universidade, vê que praticamente, no ensino médio, por exemplo, a gente não era (...) estimulada a buscar mais conhecimento. A gente estava naquela educação de que o professor chegava, passava o conhecimento e você copiava e fingia que assimilava, e através da universidade, como a gente tem isso, o conhecimento científico é estimulado.

Essa mudança de comportamento, segundo os alunos, dá-se por influência dos professores, que instigam os estudantes ao questionamento, a busca pelo saber criticizado. Diferente do ensino médio, aprender na universidade passa a ter significado. A fala de Beatriz caracteriza isso. A estudante reconhece em si uma postura diferenciada frente ao que é estudado. Não se contenta mais apenas com o que o professor transmite (como acontecia quando estudava o ensino médio).

A gente tem de certa forma mais domínio pra buscar, ir além disso, porque eu vejo em mim uma mudança muito positiva nesse sentido (...) A gente tem que ir em busca desses novos horizontes, desses novos conhecimentos. E para isso a ciência está aí para nos mostrar,

que ao longo da história tudo vai mudando, a ciência vai avançando e o que é hoje, a manhã pode não ser.

Percebe-se ainda que a aluna compreende o conhecimento científico como processo histórico em constante (trans)formação. Esse pensamento resulta da influência dos professores, que segundo relatam, motivam os alunos a superação do senso comum. Referente a isso, buscou-se saber mais.

Moderador: Na fala do Jander, ele define o conhecimento científico como superação do senso comum. E a Beatriz vem dizer que, de certa forma, para que isso ocorra, há um estímulo, os alunos são estimulados. Vocês acreditam que o campus cumpre esse papel de romper com a visão do conhecimento de senso comum para o conhecimento científico?

Thainá: *Eu creio que sim. Na verdade, a todo momento, quando estamos na sala de aula, diferente da sala de aula de quando estávamos no ensino médio, na universidade, a gente é estimulada a estar fazendo pesquisa, buscando referências, buscando novos conhecimentos porque, na sala de aula do ensino médio, que o professor passa, você finge que entende e o professor finge que ensina e, na universidade não, você tem que buscar esse conhecimento e entender, até porque, o que está ali é pra se profissionalizar. Você tem que sair dali compreendendo o que realmente você foi fazer, pois quando chegar na realidade do nosso campo de trabalho, você tem que ter realmente entendido isso daí. E quando a gente passa pra sala de aula da universidade a gente começa compreender certas coisas com olhar diferente, começa sair do nosso mundo restrito e, quando a gente não tem conhecimento, vai procurar ter um mínimo de noção daquele assunto. Então, a universidade, os professores na sala de aula, eles nos proporcionam isso em rodas de conversas, socialização de trabalhos. Eu vejo que sim. A universidade, de certa forma, nos proporciona fazer, buscar esse conhecimento científico.*

A fala da estudante Thainá corrobora a afirmação dos dois participantes que a antecederam de que o campus contribui para a tomada de posição frente ao conhecimento. Os alunos participantes da roda de conversa se percebem curiosos para saber mais, compreendendo “coisas com olhar diferente”, saindo do “mundo restrito” e, desta forma, se posicionam abertos para o conhecimento. Trata-se, na verdade, de indicação de mudança de *disposição subjetiva* ainda que num nível bastante básico, já que não se incorpora uma disposição de uma só vez. Pois, a *disposição subjetiva* é mais que o simples reconhecimento de um estado de coisas, implica atitude, comportamento e o próprio modo de pensar adquirido, o que não muda tão facilmente.

No entanto, ainda que adquiram postura de estudos diferenciada daquela do ensino médio, essa postura se faz aparentemente de forma ambígua. Isso porque a curiosidade epistemológica que revelam tende a estreitar-se, na fala da Thainá, na preocupação com a formação e atuação profissional: “na universidade você tem que buscar esse conhecimento e entender, até porque você está ali pra se profissionalizar; (...). quando chegar na realidade do nosso campo de trabalho, você tem que ter realmente entendido isso daí”. Em certa medida, reproduzindo a

cultura em que se formaram e que, em parte, agora questionam, entendem que o conhecimento que buscam se justificaria pela exigência futura da atividade profissional.

Discutido o que entendem por conhecimento científico e o papel do campus na transição do conhecimento de senso comum para o conhecimento científico, o próximo eixo apresentado na roda de conversa diz respeito ao que os participantes entendem por estudar e ser estudante universitário.

Mediador: O que vocês entendem por estudar, ser estudante universitário? Como vocês se percebem estudantes universitários?

Thainá: *Eu vejo a questão do estudante... é um trabalho. É algo muito árduo, porque a gente está em busca de compreender o novo, porque tudo ali pra gente é algo fora do nosso conhecimento. E ser aluno, ser estudante universitário, é uma questão muito complicada, como já falei para você. Eu falo por mim [como falei ainda pouco], eu tenho um tempo livre para estudos, mas os outros colegas não. São pessoas que têm seus afazeres dentro de casa, têm seus filhos, têm seus trabalhos e é algo muito complexo estudar. Eu não vou dizer que é só chegar na sala de aula e fingir que aprendeu. Até porque ali, na questão do estudante universitário, ele está se profissionalizando. Ele está ali para se profissionalizar. Então, a partir do momento que ele está ali, que vai sair dali, vai chegar num momento que vai ter que exercitar aquilo que aprendeu. Então, é algo muito complexo, eu vejo dessa forma. O estudante universitário tem muitos fatores que implicam no conhecimento dele, na forma dele estudar.*

Janete: *O conhecimento científico quando tu vais entrar no âmbito da universidade, existem muitos fatores, porque, no caso como a Thainá falou, tu vais ter que agregar conhecimento. Tu vais entrar num outro processo um pouco mais de pesquisa, de análise, de investigação, de ir mais a fundo do fato, da veracidade do fato. Se é verdade ou não. E os fatores que contribuem pra isso. Nesse sentido, quando você leva pra essa situação, o estudante universitário tem um leque de (...) que podem ou não ajudar ele nesse processo, porque quando você entra pra sala de aula, como a Thainá falou, pra você ter esse conhecimento, às vezes você é pego de surpresa, porque não tem esse hábito de investigar, de questionar dentro da educação básica. E quando você chega na universidade, que tem que estudar realmente, é um pouco mais difícil. Entendeu? E a universidade te possibilita isso, você realmente questionar as coisas. Você realmente tem que tentar compreender as coisas, questionar as coisas, pra saber ponderar cada ponto e os fatores que levam certas situações, principalmente, a questão da observação.*

Beatriz: *O que é ser estudante universitário tem o ponto da questão da IES periférica, porque a gente não pode deixar de falar sobre os dados que você coletou a respeito das pessoas ingressarem na universidade com uma idade fora do padrão. Essas pessoas já têm família, têm filhos, trabalho, como apareceu nos dados. A gente tem que levar em consideração isso. Se a gente for levar em conta, agora no período da pandemia, essas pessoas continuam tendo dificuldade de estudar porque estão trabalhando sim. Por mais que estejam em casa, alguns estão trabalhando. Continuam sem tempo. Então, a gente tem que levar em consideração esses fatos sim. A gente percebe na nossa sala de aula, na universidade em si, como são as dificuldades de conciliar o trabalho com os estágios; então, realmente a universidade nos dá muitas oportunidades. Mas também ela classifica esses estudantes, porque a gente percebe os questionamentos na sala de aula, porque as pessoas que trabalham não podem ser bolsistas de pesquisa, não podem ser bolsistas de extensão. Então, muita gente reclama nesse ponto. É óbvio que quem não tem filho, não tem trabalho, não tem, digamos, vontade. Não sei se é a palavra certa – vontade –, mas a gente percebe essa diferenciação. Não é um perfil padrão de universitário, mesmo sendo em Óbidos numa cidade periférica são várias classes de estudante universitário.*

Jander: *É um desafio muito grande entrar na universidade. Como a própria pesquisa mostrou pra gente, têm pessoas que quase não têm tempo pra estudar. Têm que escolher: ou estuda ou trabalha pra manter sua própria família. Tem pessoas que por mais que não tenham filhos, não tenham esposa, colaboram para o sustento da casa. Tem colegas que ganham bolsa, ganham auxílio, mas que nem sempre tem material didático, pois tem que contribuir com a renda familiar. Então, estudar é um trabalho muito difícil.*

Os alunos, de certa forma, compreendem o ato de estudar como processo que requer tempo, dedicação, investimentos, disposições objetivas mais favoráveis. A aluna Thainá compreende o processo de estudar como tarefa trabalhosa, em virtude, principalmente, da condição de muitos alunos: “São pessoas que têm seus afazeres dentro de casa, têm seus filhos, têm seus trabalhos e é algo muito complexo estudar”. Na fala da estudante e dos demais é dada atenção ao *que incide diretamente* na ação de estudar: idade, família, obrigações familiares, tempo, condição financeira. Aqui há a consciência objetiva de *disposições objetivas* impeditivas do estudo (mas não em absoluto).

Quanto a percepção do ser estudante universitário, as participantes Thainá e Janete relatam que ao ingressar na universidade exige-se um comportamento diferenciado do estudante daquele que se tinha no ensino médio. Na universidade, o aprender tem sentido (ainda que se volte para formação prática profissional): “Eu não vou dizer que é só chegar na sala de aula e fingir que aprendeu. Até porque ali, na questão do estudante universitário, ele está se profissionalizando. Ele está ali para se profissionalizar”.

No ambiente acadêmico o processo que envolve o conhecimento se faz de forma a instigar os alunos a busca profunda do fato, como relata Janete: “Tu vais entrar num outro processo um pouco mais de pesquisa, de análise, de investigação, de ir mais a fundo do fato, da veracidade do fato”. A aluna tem consciência de que estar na graduação exige postura verdadeira de estudar (ainda que estudar signifique, para maioria dos alunos, realizar tarefas passadas pelo professor): “É quando você chega na universidade, que tem que estudar realmente, é um pouco mais difícil. Entendeu”? Agora, é preciso tomar para si postura investigativa diante daquilo que se estuda, como dito pela aluna e corroborado pelos outros participantes. Ou seja, seria preciso uma mudança de postura epistemológica ou de disposições subjetivas. Referente a isso buscou-se maior aprofundamento.

Moderador: Vocês falam que o curso colabora para que vocês tenham uma visão mais aberta do conhecimento. Mas, na prática, de que forma isso pode ser percebido?

Beatriz: *Eu creio que a prática seja na própria mudança de comportamento na sala de aula. Quando você é instigado a questionar, a pesquisar, a explicar. Por exemplo, eu creio que a gente evoluiu muito com relação à apresentação de trabalho. No ensino médio, quando a gente achava que era compreendida, na maioria das vezes, a gente decorava e apresentava e buscava responder, quando era questionada, com aquelas respostas prontas*

que você leu e decorou. Na universidade, você tem que buscar essa pesquisa. Você tem que justificar. Você tem que realmente compreender e buscar passar isso para os demais colegas. Eu vejo que a gente conseguiu evoluir muito nesse sentido de realmente buscar o conhecimento, entender, repassar e continuar buscando.

Janete: *Eu concordo com a Beatriz. Então, você ser universitário é você abrir um leque de transformações do pensamento. Abrir tua mente pra coisas novas. E você vai saber fazer aferição das coisas. É como a colega falou, que é uma mudança também de comportamento é perceptível no teu âmbito. Pois, você acaba mudando, não aceitando qualquer tipo de situação porque é muito ruim as pessoas quando não têm o conhecimento de fato, de ser aquela pessoa um pouco leiga, esse é um ponto muito complicado acabam sendo convencidas por qualquer tipo de situação pregada.*

Thainá: *Eu concordo com o que a Beatriz falou, até porque, nós somos muito instigados a questionar e chegar até criticar para tentar compreender por que certas coisas são daquela forma. Eu vejo que passa a ser um hábito do próprio discente de questionar, querer descobrir, entender por que tal questão é daquele jeito. E acaba passando para ele certos comportamentos na sala de aula para vida pessoal dele. Eu sempre fui uma pessoa, desculpe o termo, mais muito “cri, cri” de querer questionar algumas coisas, de querer saber certas situações e, dentro da universidade, isso só veio agregar mais e aumentar mais ainda, porque a gente está ali naquela sala de aula, professor tá perguntando por que aconteceu aquilo, por que funciona daquela maneira, qual é a nossa visão sobre certos assuntos. Então, a gente é questionada a todo momento a questionar. A gente é instigada a todo momento a criticar e questionar. E eu vejo dessa forma, que a gente acaba passando por uma rotina do comportamento do próprio aluno certos comportamentos dentro da universidade.*

É consenso entre os participantes de que a experiência acadêmica exige comportamento de estudos diferenciados. Diferentemente da educação básica, o estudante se vê em um ambiente de inquietações intelectuais, de dúvidas científicas. Segundo os estudantes, é perceptível a mudança de comportamento de estudos nos demais colegas de sala, que passam apresentar modos diferentes de ser estudante. Porém, não se trata de incorporação de nova disposição subjetiva, uma vez que se mantém a ideia de fazer por demanda e de preocupação com avaliação. Tal mudança tem mais a ver com desinibição que propriamente com a postura epistemológica. E mesmo que o estudante desenvolvesse postura de abertura para o conhecimento, ainda assim, como visto nas falas anteriores, essa mudança se fecha no aprendizado para o trabalho. Há um forte viés pragmático, fruto da própria condição social e de cultura. Isso fica evidente quando se analisam as motivações que levaram o estudante do campus a buscar educação superior. Expressivo número de alunos revela buscar o ensino superior como forma de inserir-se no mundo do trabalho.

Outro eixo temático trabalhado na roda de conversa foi a respeito dos investimentos formais realizados pelos estudantes na própria formação.

Moderador: Em se tratando de investimentos pessoais, vocês, enquanto bolsistas, enquanto alunos, vocês realizam investimentos na própria formação e na vida cultural? Vocês conseguem com o dinheiro da bolsa investir na formação de vocês e por quê?

Janete: *Eu vou falar com sinceridade que não dá. Até porque pra quem mora sozinha e precisa se manter, às vezes é complicado. Eu estou sendo bem sincera.*

Jander: *Eu também vou ser bem sincero. Pra mim, a situação é: eu ganho uma bolsa e um auxílio, moro em Óbidos com os outros, parentes. Então, a maior parte do dinheiro a gente tem que ajudar em casa e o pouco que sobra a gente tem que ficar nesse processo de viagem entre Oriximiná e Óbidos, que é bem complicado mesmo.*

Thainá: *Acho que essa é a realidade de nós bolsistas. É como eu bem citei ainda há pouco: no meu caso, eu tive de abrir mão do meu trabalho. Então, de certa forma o dinheiro da bolsa vem nem tanto pra algo que eu queria que era comprar livros. Eu compro poucos. Eu comprei pouquíssimos livros. Então, era algo que eu queria investir, que na bolsa diz que podemos investir o valor do dinheiro em algo relacionado à universidade, e que a gente acaba não investindo, porque tem nossas dificuldades, a gente passa por dificuldades, tem nossos gastos. Por mais que se receba bolsa, mas esse valor é algo mínimo pra quem tem uma família, pra quem tem filhos, pra quem precisa pagar transporte, alimentação. Então, infelizmente a gente acaba não investindo em nosso próprio estudo. Eu, pelo menos, respondo por mim e por outros colegas que também são bolsistas que já relataram isso.*

Beatriz: *O que eu consegui esse ano, devido a tudo que aconteceu, e a gente sabe a dificuldade que, não só nós, mas a maioria dos brasileiros passou esse ano e ainda está passando. Mas com dinheiro da bolsa o que eu consegui investir nesse período foi... Agora, nesse exato momento, eu estou aqui no Arapucu (zona rural). Quando as aulas pararam, eu até tentei ficar na cidade. Mas morando sozinha, preferi voltar pra ficar na casa dos meus pais. Aí consegui comprar um roteador, que foi quinhentos e pouco... Ele foi bem caro, porque é rural e tudo mais e fazer um plano de internet e energia. É o que consigo pagar, infelizmente, pra ajudar na pesquisa, para ter internet acessível, pra ter o básico... que a gente precisa ter internet, computador pra dar andamento nas pesquisas e vê o que a gente consegue fazer. Infelizmente, compra de livros, até umas xerox ainda dá pra tirar. Mas não dá pra ser cem por cento.*

A fala dos participantes evidencia a limitação objetiva consequente da condição de pobreza que os impede de fazer investimentos na própria formação, mesmo recebendo bolsa. O valor recebido serve como contribuição no orçamento familiar e para o aluno manter-se, como revela Jander: “a maior parte do dinheiro a gente tem que ajudar em casa e o pouco que sobra a gente tem que ficar nesse processo de viagem entre Oriximiná e Óbidos”.

A fala de Thainá corrobora a declaração de Jander, de que o valor financeiro que recebem da universidade, de certa forma, serve para o sustento familiar e não para investimentos na própria formação:

Thainá: *A gente acaba não investindo, porque tem nossas dificuldades, a gente passa por dificuldades, tem nossos gastos. Por mais que se receba bolsa, mas esse valor é algo mínimo pra quem tem uma família, pra quem tem filhos, pra quem precisa pagar transporte, alimentação.*

A aluna não tem filhos. É solteira. Mas ainda assim, o que ganha como bolsista serve para custear as despesas do lar e custeio de locomoção até o campus. Nota-se, que se quer cita a possibilidade de uso do dinheiro para viagens à congresso, participação em seminários,

inscrição em eventos. No mais, compra de livros. Aliás, afirma não poder investir em livros como desejaria devido ao baixo valor da bolsa. Talvez, esse baixo investimento tenha a ver com a ideia genérica de que livro é caro. Entretanto, acredita-se que o pouco investimento seja resultado da prioridade que se dá ao uso da bolsa, em virtude da condição financeira. O mesmo ocorre com Beatriz: “Infelizmente, compra de livros, até umas xerox ainda dá pra tirar. Mas não dá pra ser cem por cento”.

Se para as duas alunas sobra pouco dinheiro para investir na formação, Janete declara que o que ganha como bolsista não lhe permite se quer fazer algum investimento nesse sentido: “Eu vou falar com sinceridade que não dá. Até porque pra quem mora sozinha e precisa se manter, às vezes é complicado. Eu estou sendo bem sincera”.

Janete e Thainá são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Dentre os objetivos do programa consta “viabilizar a participação dos discentes no processo de interação entre a Universidade e a sociedade por meio de atividades acadêmicas que contribuam para seu protagonismo, sua formação profissional e para o exercício pleno da cidadania”. O valor que recebem é R\$ 400,00. Thainá, além da Bolsa PIBEX, recebe mais R\$ 400,00 de auxílio permanência.

Jander e Beatriz são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. O Programa tem por objetivo qualificar o ensino de graduação na UFOPA, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica a graduandos sob orientação de docentes vinculados à instituição, para o desenvolvimento de atividades voltadas ao desenvolvimento científico (PIBIC) e ao desenvolvimento tecnológico e inovação (PIBITI). Além de serem bolsistas PIBIC, recebendo R\$ 400,00, recebem auxílio permanência no valor de R\$ 400,00.

Exceto Janete, os demais participantes da roda de conversa, no período de realização desta pesquisa, recebiam R\$ 800,00 por mês. Levando-se em conta a realidade econômica do município e a renda familiar per capita de 1,5 salários-mínimos para grande parte dos alunos, R\$ 800,00 é um valor até razoável. Porém, dada a condição financeira familiar, esse valor acaba servindo para manutenção da família do estudante e não para aquisição de materiais formativos como relata Thainá:

***Thainá:** O dinheiro da bolsa vem nem tanto pra algo que eu queria que era comprar livros. Eu compro poucos. Eu comprei pouquíssimos livros. Então, era algo que eu queria investir (...) mas esse valor é algo mínimo pra quem tem uma família, pra quem tem filhos, pra quem precisa pagar transporte, alimentação. Então, infelizmente a gente acaba não investindo em nosso próprio estudo.*

A aluna relata que esta situação acomete os demais colegas bolsistas.

Thainá: Essa é a realidade de nós bolsistas (...) a gente acaba não investindo em nosso próprio estudo. Eu, pelo menos, respondo por mim e por outros colegas que também são bolsistas que já relataram isso.

Além dos bolsistas PIBIC e PIBEX (8 alunos), em 2020, conforme dados da Coordenação de Assistência Estudantil da Ufopa, o curso de Pedagogia do campus de Óbidos tinha 77 alunos participantes do Programa Bolsa Permanência, que recebiam entre auxílio permanência de Ajuda de Custo de Inserção Acadêmica (70 alunos) cuja finalidade é auxiliar na permanência e no desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais da universidade, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nos valores de R\$ 200,00; R\$ 300,00 ou R\$ 400,00 conforme o grau de vulnerabilidade⁹; e Bolsa MEC no valor de R\$ 900,00 (acrescido de R\$ 100,00 de auxílio emergencial) destinada a estudantes indígenas e quilombolas (7 alunos).

O número elevado de alunos que recebem algum tipo de auxílio/bolsa, quase 70% do total de alunos *ativos*, supõe crer que boa parte do alunado teria condições de investimentos materiais na própria formação. Porém, em virtude da condição financeira familiar e de trabalho revelada na enquete aplicada aos estudantes do campus, em que 80% das famílias vivem com no máximo 1,5 salários-mínimos e 47% dos alunos não exercem atividade remunerada, com o que ganham, assim como os estudantes participantes da roda de conversa, fazem pouco ou nenhum investimento na formação de si, não por vontade própria, mas em função da condição social que os obriga a investir o dinheiro recebido na manutenção familiar e não acadêmica. Nesse caso, possuem pouca disposição objetiva reforçando a condição de aluno novo.

5.2 Percepções – pesquisador e alunos - sobre os dados produzidos

Concluída a primeira parte da roda de conversa, passamos a discussão dos resultados da enquete aplicada aos estudantes do campus. Foram apresentados sete eixos temáticos para análise dos participantes, que ajudam a entender melhor o comportamento de estudos do aluno de Pedagogia. O foco das discussões foram: 1) motivação para ingresso na educação superior; 2)

⁹ Para saber o grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes são considerados os seguintes indicadores: a) renda familiar bruta per capita; b) origem escolar do estudante no ensino médio; c) se o estudante é pessoa com deficiência; d) se possui pessoa com deficiência na família; e) se o estudante possui pessoa com doença grave na família, conforme definida na legislação brasileira; f) se a família do estudante participa de Programa de Transferência de Renda do Governo Federal; g) situação de moradia do estudante e da família que contribui com a sua renda; h) bens patrimoniais (imóveis e veículos); i) ocupação profissional do principal responsável pela família/estudante

opção pelo curso de Pedagogia; 3) local de estudos em casa; 4) constituição de acervo para os estudos; 5) horas dedicadas aos estudos; 6) se busca por materiais de estudos (além da bibliografia obrigatória do curso); 7) o que prejudica a formação universitária.

Nesta seção, constam as análises dos dados produzidos a partir da enquete aplicada aos alunos do campus por meio do formulário *google forms* com 24 questões. Além da análise do pesquisador, nas questões referentes aos eixos temáticos, acrescenta-se a análise dos participantes da roda de conversa.

5.2.1 Do número de alunos ativos e do total de participantes da pesquisa

O curso de Pedagogia do campus de Óbidos/Ufopa, ofertado desde 2015, e de forma regular a partir de 2017, tem 111 alunos ativos¹⁰ distribuídos em três turmas nos turnos manhã, tarde e noite (uma em cada turno). Destes, apenas 95 matricularam-se no semestre de realização da pesquisa (primeiro semestre de 2020).

O formulário foi enviado para os 111 estudantes que constavam *ativos* no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa. 75 responderam. Embora não se tenha alcançado a totalidade dos alunos, o quantitativo de respostas é representativo, englobando elevado percentual de alunos, principalmente, quando se compara ao número de estudantes matriculados na ocasião.

5.2.2 Sexo dos estudantes

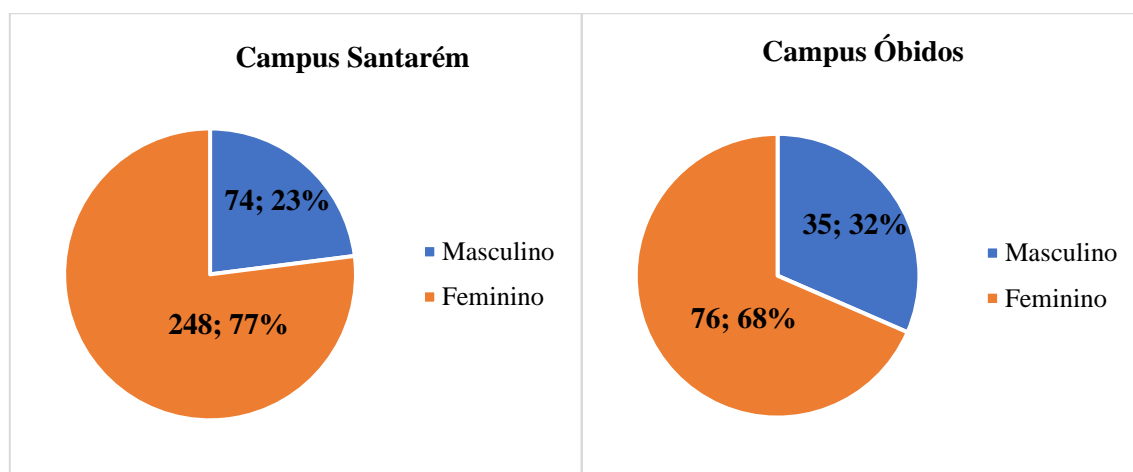
O gráfico 1, elaborado a partir de informações retiradas do Sigaa levando-se em conta o número de alunos *ativos*, apresenta o sexo dos estudantes do campus. Faz-se comparação com o curso de pedagogia da Ufopa de Santarém e de IES de referência nacional. A ideia é perceber se o curso mantém proporção entre homens e mulheres, dada a singularidade de ser o único curso ofertado no campus.

Historicamente, a taxa de matrículas no curso de Pedagogia é massivamente feminina. O percentual é tão alto que, em 2017, segundo o Censo da Educação Superior, o curso ocupou o primeiro lugar entre os 20 maiores cursos preferidos por estudantes do sexo feminino. Por outro lado, quando se consideram os 20 maiores cursos frequentados por homens, a Pedagogia

¹⁰ Discente com vínculo em vigor com a instituição e que não se encontra *trancado* ou *formando* (tem vínculo *ativo*, mas matriculado no conjunto mínimo de componentes para formar-se em caso de integralização).

ocupou a 19ª posição. Em números, foram mais de 660 mil mulheres matriculadas para pouco mais de 53 mil homens. Isso comprova que o curso é predominantemente feminino. Porém, analisando o perfil dos estudantes do campus de Óbidos essa medida não se mantém. Enquanto, em nível nacional, a proporção é de quase onze vezes o número de mulheres em relação ao de estudantes homens, nessa instituição a diferença cai para pouco mais de duas vezes o número de estudantes mulheres em comparação ao de alunos homens. Em números, são 32% de homens contra 68% de mulheres. Quando se compara ao percentual de estudantes de pedagogia do campus de Santarém da Ufopa, chama atenção que o campus de Óbidos agrega percentual maior de estudantes homens em quase 10% a mais. Essa alta taxa de frequência do sexo masculino explica-se pela falta de opção de outros cursos. Em Santarém, por exemplo, há opções de cursos que atraem maior público masculino. Em Óbidos, essa condição não existe.

Gráfico 1 – Sexo dos estudantes de pedagogia da Ufopa campus Óbidos e campus Santarém



Fonte: elaborado pelo autor

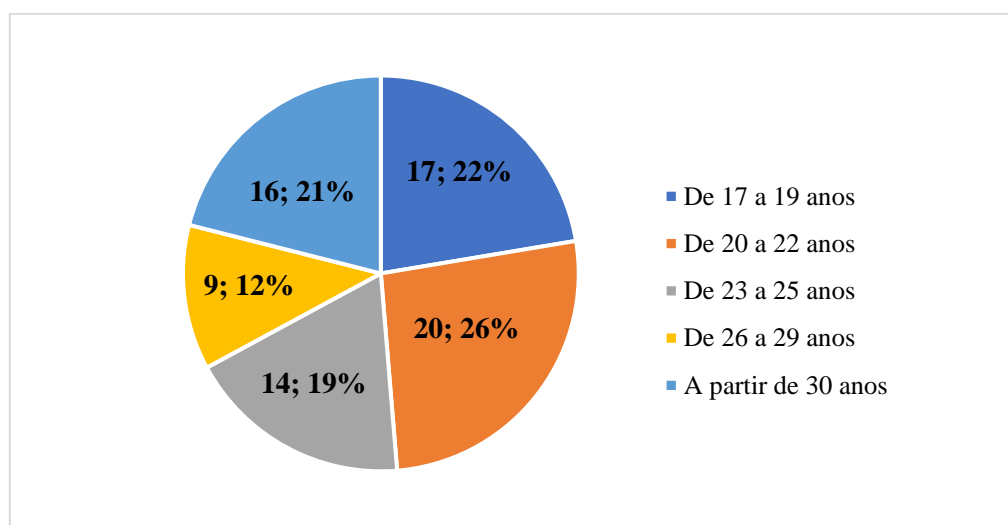
A presença significativa do público masculino na Pedagogia, nesse caso, não se explica somente pela falta de outros cursos, mas pode ser indicador da condição de IES periférica. Visto que, nas IES de referência nacional a presença masculina é pequena. Na Universidade de São Paulo – USP, por exemplo, o percentual de estudantes homens ingressantes em 2019 no curso de Pedagogia foi 17% contra 83% de mulheres, conforme dados do Questionário de Avaliação Socioeconômica FUVEST 2019. Na Universidade Estadual Paulista – Unesp, que segundo o Ranking Folha, em 2019, ofertava o melhor curso de Pedagogia do país, em uma década, 2010 a 2017, viu o número de estudantes homens diminuir de 9% para 5%. Enquanto o percentual de estudantes mulheres aumentou de 91% para 95% (BORTOLETTO, 2017). O campus Óbidos presencia movimento inverso. De 2015 a 2020, a presença feminina diminuiu em quase 10%, de 74% para 66%. Enquanto o percentual de estudantes do sexo masculino subiu de 26% para 34% (ingressantes em 2020 não ativos no Sigaa). Esse aumento pode ser explicado, além da

particularidade de oferta de curso único, o que exclui a possibilidade de escolha, pelo fato desses estudantes não se identificarem com a formação do curso, e sim com as possibilidades que a conquista de um diploma pode proporcionar. Muitos possuem profissão, são concursados. A graduação lhes proporcionaria promoção salarial. E mesmo os que não possuem profissão, escolhem a Pedagogia pela possibilidade de ter um bom emprego. Essa afirmação parte das respostas individuais da enquete sobre os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo curso de Pedagogia do campus de Óbidos.

5.2.3 Idade de ingresso dos estudantes

O gráfico 2 apresenta a idade dos estudantes ao ingressarem no curso. Essa informação é importante, uma vez que uma das características do *aluno novo* está diretamente relacionada à idade. Além do que, a idade contribui para o tipo de disposição que o aluno manifesta perante sua formação.

Gráfico 2 – Faixa etária de ingresso dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

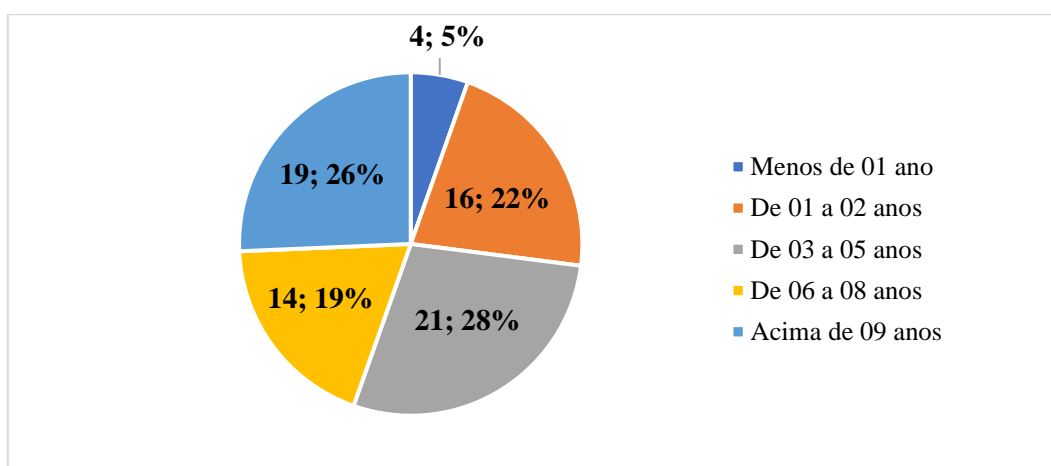
O gráfico demonstra que o estudante do campus não se encontra na faixa etária recomendada para esse nível de ensino, que compreende o intervalo dos 18 aos 24 anos de idade. Ao comparar a faixa etária dos alunos ao “Perfil do Vínculo Discente de Graduação” revelado pelo Censo da Educação Superior de 2019, que apontou as idades de ingresso e conclusão dos estudantes dos cursos presenciais de graduação, respectivamente, em 19 e 23 anos de idade, percebe-se que o discente do campus de Óbidos está bem distante, dada quase a mesma proporção dos que ingressaram até os 19 anos com os que ingressaram somente após os 30 anos de idade. O ingresso tardio, próprio do aluno novo, justifica-se por dois motivos: o fato de o curso

de Pedagogia atender clientela mais madura¹¹ (SETTON, 1999), afirmativa corroborada pelos dados de Óbidos e, particularmente, em virtude de a oferta do curso ser recente, a partir de 2017. Por ser novo, o curso tem recebido público para quem a educação superior foi por décadas demanda reprimida. Para muitas dessas pessoas, o curso de Pedagogia é a primeira e única oportunidade de graduação.

5.2.4 Tempo de espera entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior

Essa questão objetivou perceber o tipo de aluno que ingressa no campus. Se são estudantes recém-concluintes do ensino médio ou estudantes que necessitaram esperar pela oportunidade de educação superior por longas décadas, pelo fato de não haver oferta de universidade pública no município.

Gráfico 3 - Tempo de espera entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no ensino superior



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico 3 reflete a condição tardia de ingresso dos estudantes. O resultado além de indicar diferentes intervalos, aponta que o tempo de espera entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior razoavelmente é longo. Se comparados os percentuais de alunos que esperaram mais de seis anos com os que ingressaram no curso tendo até cinco anos de interrupção dos estudos, o resultado se aproxima, estando a média de espera por volta dos cinco anos. Mesmo com percentual expressivo dos que esperaram até dois anos para o ingresso, esse quantitativo se torna pequeno quando somados os demais intervalos e quando posto em comparação com o percentual dos que ingressaram depois dos nove anos. Isso pode significar que o estudante recém-concluinte do ensino médio não vislumbra o campus de Óbidos como

¹¹ No entanto, essa afirmativa volta-se para cursos ofertados em instituições periféricas. Na USP, em 2019, somente 27% dos ingressantes no curso de Pedagogia tinham mais de 25 anos.

alternativa para prolongamento dos estudos ou que o público mais jovem tem outras expectativas e vislumbres. Mas também pode ainda ser reflexo da demanda reprimida em função de até há pouco tempo não haver disponibilidade de curso gratuito no município.

O perfil do alunado é marcado por estudantes de ingresso tardio e que não almejavam cursar Pedagogia, mas que se viram obrigados, em virtude da condição socioeconômica ou do tipo de vínculo social, esperar a oferta de um curso gratuito na própria cidade. É o caso da estudante Thainá, que, na Roda de Conversa, compartilhou os motivos que a fizeram retardar o ingresso no ensino superior:

Thainá: *Muitas coisas que você falou relacionadas à questão de tempo do aluno sair do ensino médio para ingressar numa universidade, eu me enquadro nesse estudante que sai do ensino médio para ingressar na universidade. Eu passei cinco anos para ingressar, principalmente, pela falta de oportunidade. Me inscrevi para Belém. Passei em Fisioterapia pra lá. Não pude ir, devido à distância, questão financeira e outras questões. Aí se passaram cinco anos, como respondi no questionário. Me inscrevi para Engenharia de Pesca (Ufopa/Santarém) que era algo que eu queria. Novamente, não era dentro da nossa cidade. Tem toda aquela questão da dificuldade, da questão financeira, de poder não estar junto com os familiares. São questões que, eu falo por mim, meu pai é pescador, minha mãe é pescadora. Então, para dar uma condição boa para um filho morar fora de casa é muito complicado. No momento em que me inscrevi para Engenharia de Pesca, o curso de Pedagogia não era minha opção, porque me inscrevi em 2016. E, no curso de Pedagogia, me inscrevi em 2017 e não era realmente a minha primeira opção, porque eu tinha a intenção de continuar morando em Óbidos. Foi aí que consegui passar.*

O depoimento de Thainá é contundente na caracterização do perfil do aluno, especialmente, quando se consideram as disposições objetivas e subjetivas para estudar. A estudante admite que sua condição social familiar não permitia que voasse alto, mas também sugere dificuldade de ficar longe da família. Ela desconsidera, talvez por ignorância, que as universidades públicas têm programas de apoio ao discente, como a bolsa permanência, e sequer aventa a possibilidade de trabalhar para se manter na universidade ou de morar em república ou outra associação que lhe custasse menos. Assim, as disposições subjetivas – que incluem também aspectos relativos à forma de perceber a realidade – funcionaram restritivamente em suas escolhas.

O tempo e os motivos que tardaram o ingresso da estudante no ensino superior exemplificam a realidade do corpo discente do campus e apontam a caracterização de um perfil de estudante desprovido das estratégias de estudos que a universidade idealmente pressupõe necessárias.

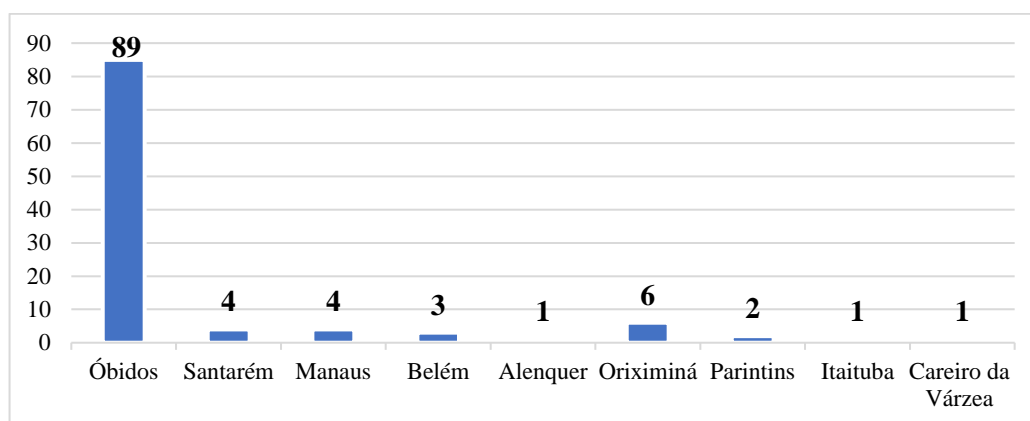
Também a ausência prolongada da sala de aula interrompe a relação que o estudante tinha com os estudos durante a formação escolar. E à medida que esse tempo se prolonga, mais

distante fica o aluno de comportamentos estudantis condizentes com o ambiente acadêmico; a contrário, quanto menor for esse intervalo, acredita-se, mais facilidade o aluno terá nessa relação, dependendo, é claro, do tipo de ensino básico que teve.

5.2.5 Local de origem dos estudantes

A questão teve como objetivo identificar de onde vêm os estudantes do curso de Pedagogia do campus de Óbidos. A hipótese inicial era que, dadas as condições periféricas do campus, o alunado atendido constituiria majoritariamente público da própria cidade. Para tanto, consultamos no Sigaa o local de origem dos estudantes com status *ativo*.

Gráfico 4 - Cidade de origem dos estudantes



Fonte: elaboração do autor

O resultado indica, como se esperava, que o alunado do curso de Pedagogia Ufopa/Óbidos é oriundo da própria cidade. E mesmo quando há estudantes de naturalidade de municípios mais distantes e maiores, isso não significa que necessariamente tenham sido atraídos pelo curso. São alunos que nasceram fora do município e que, por trabalho ou outro motivo, vieram para Óbidos e aí estão radicados. Essa hipótese foi verificada perguntando via aplicativo de mensagens a relação de naturalidade e escolha do curso a alunos nessa categoria.

Pesquisador: Sendo você natural de outro município/estado, poderia descrever por que optou por cursar Pedagogia em Óbidos? Veio pra Óbidos em virtude do curso ou apenas nasceu em outro município/estado e viveu toda a vida aqui? Poderia falar um pouco sobre isso?

Informante 1¹²: *Eu optei por cursar Pedagogia em Óbidos por residir na cidade. Sou servidor público lotado no Município e, caso seja removido de ofício, serei matriculado*

¹² Natural de Belém, tem 32 anos e cursa a segunda graduação. Concluiu o Ensino Médio em Colégio particular. Está no segundo semestre de Pedagogia, à noite. Esperou um ano para ingressar no ensino superior (primeira graduação). Advogado, professor e técnico concursado da Receita Federal, reside sozinho e tem renda familiar *per capita* entre 6 e 9 salários-mínimos. Optou por cursar Pedagogia como complementação ao currículo, uma vez que é professor em cursos preparatórios em Santarém.

em outra instituição sem precisar abandonar o curso; e para complementar meu curriculum. Sempre tive interesse em fazer algum curso na área de educação. Além disso, tenho vontade de desenvolver alguma pesquisa que relacione Pedagogia e Direito.

O informante 1 exemplifica o perfil de aluno oriundo de cidade maior e distante, que está no curso, não atraído pela formação acadêmica oferecida, mas em virtude de ser servidor público lotado no município. Nesse caso, a escolha pelo curso se dá pelas circunstâncias favoráveis: o aluno morar na cidade e o campus oferecer curso de seu interesse para aprimoramento de sua prática profissional. Pois, como declara, deseja desenvolver pesquisa que relacione Pedagogia a sua área de atuação.

Outro exemplo é da estudante da informante 2, natural de Santarém, que optou pela Pedagogia do campus de Óbidos devido à situação de trabalho do marido.

Informante 2¹³: *Eu optei em fazer o curso aqui (em Óbidos) devido meu marido ter nascido aqui e ser a cidade de nascimento. Por motivo de emprego em Santarém, também, que estava difícil. Por isso, resolvemos vim morar aqui. Já tinha feito (processo seletivo) para Santarém, mas não obtive a pontuação necessária para entrar.*

Pesquisador: Mas você veio para Óbidos devido o curso, ou já residia aqui antes?

Informante 2: *Devido ao trabalho e ao curso também, pois tentei por aqui e por Santarém e consegui aqui. Meu marido tinha uma opção de emprego aqui, aí ajudou muito nessa escolha.*

Na verdade, a estudante explica que se mudou para Óbidos acompanhando o marido a trabalho. Após estar morando na cidade, ingressou no curso de Pedagogia. A dificuldade de emprego na cidade de Santarém contribuiu muito para sua decisão. Observa-se que a aluna prestou processo seletivo para Santarém, não obtendo aprovação. Pode-se concluir que seu desejo era permanecer morando naquela cidade. Nesse sentido, a escolha pelo campus Óbidos se deu por falta de opção, e não de interesse pelo curso.

Mas há estudantes que, contrariando o baixo índice de atratividade externa, deixaram sua cidade atraídos pelo curso de Pedagogia que o campus oferta. Três são os alunos nessa situação.

Informante 3¹⁴: *A ideia de vir pra Óbidos nunca esteve nos meus planos. Como eu não passei em Santarém e, assim, nunca foi meu sonho fazer Pedagogia. Eu trabalhava na área de educação em Santarém num programa do governo. Eu trabalhava há três anos numa*

¹³ Natural de Santarém, 30 anos. Concluiu o Ensino Médio na modalidade regular. Cursa o segundo semestre de Pedagogia, à noite. Esperou 12 anos para ingressar no ensino superior. Não desenvolve atividade remunerada. Reside com o conjugue e filhos, com renda familiar *per capita* entre 0,5 e 1,5 salários-mínimos. Optou em cursar pedagogia devido à vinda do marido para a cidade em virtude de oportunidade de trabalho.

¹⁴ Natural de Santarém, 25 anos. Cursa o quinto semestre de pedagogia a tarde. Esperou cinco anos para ingressar no ensino superior. Não desenvolve atividade remunerada, reside sozinho e tem renda familiar entre 0,5 e 1,5 Salários-mínimos. Optou em cursar pedagogia pela oportunidade do momento.

escola do município e do estado e eu vi que é uma área que dá muito certo e que me deu uma oportunidade de trabalho e, na época, eu tinha que fazer Pedagogia para ir para sala de aula, para a educação infantil. Então, comecei fazer a distância, em Santarém, em uma faculdade privada pelo Prouni. Eu estava no segundo semestre quando abriram as vagas para os campi. Eu fiquei pensando: será se vai ter algum curso que eu quero fazer? Dos campi que eu vi, o último foi Óbidos, pois não conhecia ninguém e nunca tinha vindo pra cá. Era a Pedagogia. “Meu Deus! O que eu vou fazer em Óbidos, estudar pedagogia?!” Então, optei em fazer Pedagogia de novo. Refazer todos os semestres. Vim morar em Óbidos. O que me trouxe a Óbidos foi o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pois, o meu sonho era passar numa pública. Então, foi a oportunidade que tive. Não foi “aquela” escolha, foi uma oportunidade.

Pesquisador: Mas você tentou ser aprovado em Pedagogia no campus da Ufopa em Santarém?

Informante 3: *Sim. Em outros anos. E a última foi Geografia.*

A resposta do aluno revela que sua escolha pela Pedagogia do campus de Óbidos está mais próxima do insucesso em tentativas de aprovação no campus sede que de uma escolha pessoal. Inquirido sobre isso o aluno revela ter tentado aprovação em outros anos, inclusive, para outra licenciatura. O desejo pelo curso se dá pela possibilidade de emprego na área: “Eu trabalhava há três anos numa escola do município e do estado e eu vi que é uma área que dá muito certo e que me deu uma oportunidade de trabalho”. O aluno vê a escolha do curso como uma oportunidade, e não um desejo real de deslocamento para outra cidade. Seu comportamento alinha-se ao conceito de *aluno novo* de quem almeja a educação superior como um sonho que possibilita inserção no mundo do trabalho.

O aluno teve a oportunidade de retornar para Santarém. Em 2019, por meio de Edital de mobilidade acadêmica interna (Mobin), foi aprovado para Pedagogia Ufopa sede (mesmo declarando o desejo de mudar de curso), mas optou em continuar estudando em Óbidos. Questionado sobre isso, o estudante atribui a questões financeiras o desejo de mudar de cidade e ao mesmo tempo de permanecer residindo em Óbidos.

Informante 3: *Naquele momento começou ficar difícil a questão financeira. Pois, na época eu recebia bolsa de R\$ 600,00 e aí segundo os editais ficou pra R\$ 400,00. Aí ficou difícil a questão de me manter aqui.*

Mesmo com dificuldades financeiras para permanecer morando em Óbidos, o aluno desistiu de retornar para Santarém. Segundo revela, estudar em Óbidos é mais barato.

Informante 3: *Aqui é mais barato pra estudar, as aulas são blocadas e isso pra mim é uma grande vantagem e também já tinha me acostumado. Outra situação é que lá em Santarém é mais caro pra mim. Pois, indo pra lá eu perderia o auxílio.*

Moderador: Mas tua família não poderia te ajudar?

Informante 3: *Naquela época só o meu pai trabalhava. Tipo... um salário e meio pra 8 pessoas, passagens de ônibus, apostilas que não são poucas né!? E também eu recebo ajuda de colegas aqui (Óbidos).*

A partir das declarações do estudante, é possível deduzir que sua permanência no curso de Pedagogia se dá em virtude dos auxílios estudantis recebidos que contribuem para sua formação.

Os outros dois alunos revelam que escolheram o curso de pedagogia em Óbidos como primeira opção.

Jander: *Eu optei por cursar pedagogia em Óbidos, primeiramente, porque em Oriximiná a Ufopa não oferece o curso de Pedagogia no modo regular. Tem pedagogia em Oriximiná, só que é para turma do PARFOR. Então, não encaixa no meu perfil. Pensando bem, analisei e percebi que Óbidos era a cidade mais perto para mim se deslocar em termos de transporte e por ter parentes lá. Isso me fez pensar em escolher Óbidos para morar e cursar a Pedagogia. E a Ufopa campus Óbidos é referência em formação de Pedagogos e, por isso, não só eu, mas depois de mim foram vários colegas daqui de Oriximiná para Óbidos fazer o curso de Pedagogia justamente por essas questões. Vale ressaltar também que o curso de Pedagogia foi a minha primeira opção de curso quando eu me inscrevi no Processo Seletivo Regular. Passei como cotista no grupo PcD e isso me fez escolher Óbidos por ser um campus. Eu tenho certeza se eu fosse para a sede (Santarém) eu não seria tão assistido como sou no campus. Então, eu acho que o treinamento, a própria estrutura é muito favorável a mim enquanto PcD.*

O depoimento do estudante revela que sua ida pra Óbidos foi motivada em virtude da escolha do curso. Mesmo morando em uma cidade que tem um campus da Ufopa e que oferta cursos até mais concorridos (bacharelados em Ciências Biológicas e Sistemas de Informação), com maior número de docentes, principalmente, doutores, o aluno sentiu-se atraído pelo curso de Pedagogia do campus de Óbidos.

No entanto, o aluno não percebe que essa escolha foi influenciada pela sua condição financeira de não poder residir numa cidade muito distante da sua. Deste modo, Óbidos aparece como município que o aluno pode arcar com gastos de transporte, além de ter parentes na cidade que podem ajudá-lo.

Outro fator decisivo, que para muitos seria sinônimo de desistência, para o estudante aparece como fator positivo: o campus. Porque o curso é de pouca demanda, tem poucos alunos, o que permite que os servidores que lá estão se aproximem mais dos alunos.

Informante 04¹⁵: *Na verdade, a minha escolha por Óbidos foi realmente por conta do curso. Eu queria fazer algum curso na Ufopa e os cursos daqui, da cidade onde eu moro, Oriximiná, não me interessavam e o curso de Pedagogia me interessava e, como Óbidos é*

¹⁵ Natural de Oriximiná. Concluiu o Ensino Médio na modalidade regular. Está cursando o terceiro semestre de pedagogia, à noite. Esperou sete anos para ingressar no ensino superior. Autônomo, reside sozinho e tem renda familiar *per capita* entre 0,5 e 1,5 salários-mínimos. Optou em cursar Pedagogia por desejo.

mais próxima da cidade onde eu moro e o custo de vida não é tão alto como em outra cidade, resolvi ir pra Óbidos fazer o curso de Pedagogia. Mas eu tive a oportunidade de ir. Então, a minha escolha por Óbidos foi devido ao curso, por ser em uma universidade federal e ser próximo de onde eu moro.

As escolhas dos dois últimos alunos são relativamente raras, mas os perfis individuais tornam as escolhas naturais. O curso atende alunado da própria cidade que, na sua maioria, faz o curso por ser o único disponível e ser gratuito. A predominância de alunos do município indica que o curso é pouco concorrido e que atende a população mais pobre, o que enfatiza sua condição periférica. Ainda que haja dois estudantes oriundos de outro município que se dizem atraídos pelo curso, não são de lugares distantes, mas de cidade vizinha. Pode-se até dizer, que em certa medida, sejam incluídos na demanda local que o curso atende.

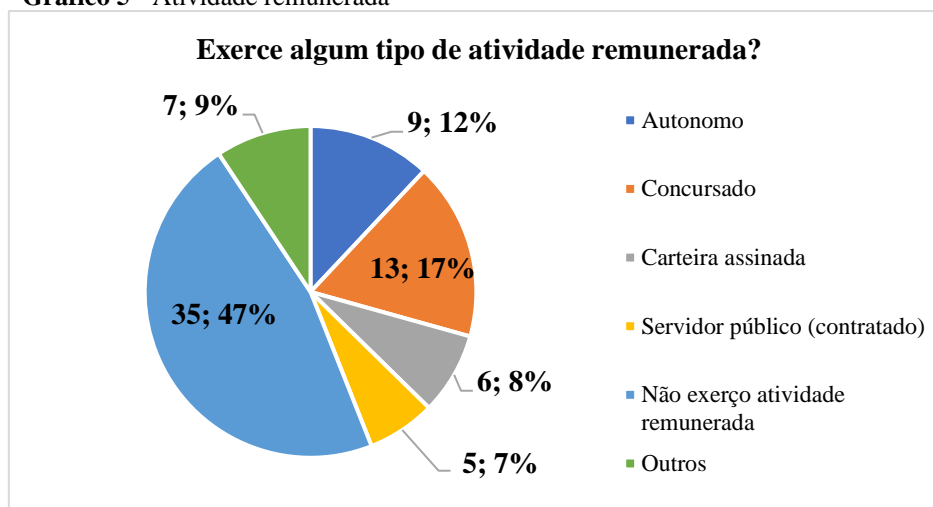
Diferentemente dos cursos de prestígio que atraem candidatos de muito longe, o curso de Pedagogia tem abrangência local¹⁶, principalmente de pessoas com poucas condições financeiras para deslocamento distante. Para esses alunos, a opção pelo curso não é verdadeiramente uma predileção, mas uma escolha condicionada ao estrato social de que fazem parte.

5.2.6 Atividade remunerada

Nesse tópico, buscou-se identificar se e qual atividade remunerada o estudante do campus mantém para compreender seu efeito sobre o tempo que destina aos estudos e como sua condição financeira interfere na decisão de aquisição de materiais formativos.

O gráfico 5 mostra que pouco mais da metade dos estudantes mantém algum tipo de ocupação remunerada, o que os enquadra na classificação proposta por Romanelli (1995) como “trabalhador-estudante”. De um modo geral, são oriundos de famílias cujos pais não dispuseram de recursos financeiros para prolongar a escolaridade dos filhos. Nesse caso, chegar ao ensino superior é resultado de disposição própria e não fruto de investimento familiar (*objetivo e subjetivo*) (LAHIRE, 1997). Ademais, fazem parte de outro tempo histórico em que o ensino superior é quase uma obrigação para esse grupo.

¹⁶ Isso se confirma mesmo em uma IES de referência nacional. Na USP, o curso de Pedagogia atende majoritariamente demanda local. De 234 alunos matriculados no segundo semestre de 2019, 05 eram do interior do estado e somente 01 de outro estado (Comissão de Graduação/Feusp, março 2020).

Gráfico 5 - Atividade remunerada

Fonte: elaborado pelo autor

Essa caracterização, segundo Romanelli (1995) incide diretamente nas obrigações de estudo do sujeito, uma vez que se subordinam ao tempo de trabalho do aluno. Para o autor, o aprendizado escolar para o trabalhador-estudante é visto como algo que pode ser agregado à sua identidade de trabalhador, no sentido de melhoria profissional e financeira. Essa perspectiva de aprendizado influencia diretamente a tomada de postura em sua formação. Mais precisamente, condiciona (ainda que não seja fator determinante) as disposições objetivas e subjetivas. Se, por um lado, a atividade remunerada contribui financeiramente na possibilidade de compra de livros, material didático, participação em seminários, viagens a congressos (disposições objetivas), ao mesmo tempo reduz tais disposições, uma vez que o fator tempo é primordial para dedicação aos estudos, e mais frequentemente esvazia o foco de atenção: o pouco tempo de que dispõem os alunos que trabalham afeta subjetivamente seu interesse em querer estudar e o fato de dedicarem maior parte do tempo ao trabalho ocasiona cansaço e desmotivação (disposições subjetivas).

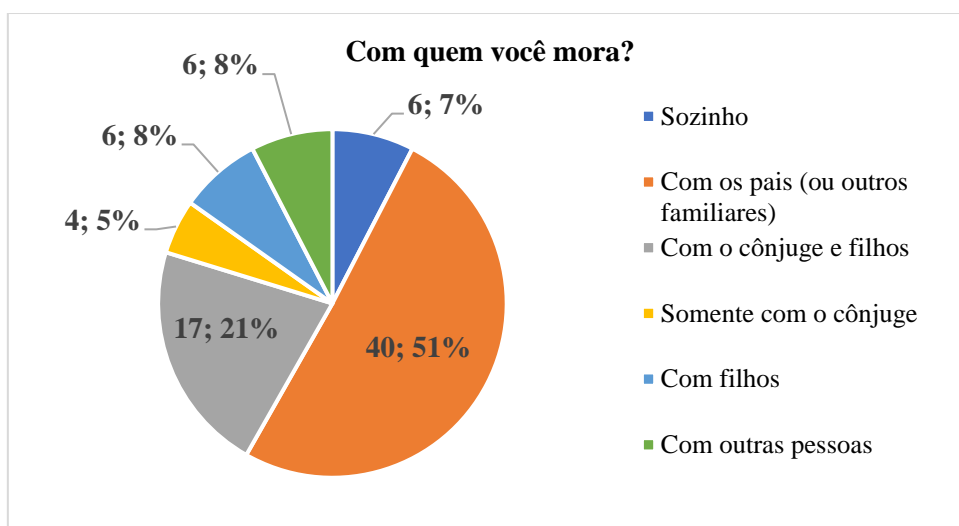
Se pouco mais da metade dos discentes trabalham, em contrapartida, 47% dizem não exercer atividade remunerada alguma, o que pressupõe pensar que teriam mais tempo para os estudos e, por conseguinte, maior disposição para a vida acadêmica. Porém, somente 7% dos estudantes declaram dispor de tempo integral para estudar e, entre os que não trabalham, é baixo o número de horas dedicadas diariamente aos estudos. Os dados da pesquisa revelam que não é somente com o trabalho que os alunos precisam conciliar as horas de estudo. Mas também com as obrigações familiares. O gráfico 8 revela isso. Quando questionados sobre a disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos, 44% responderam que conciliam os estudos com

as obrigações familiares. Somente 7% tem tempo integral. Isso demonstra, que não exercer atividade remunerada, necessariamente, signifique ter tempo disponível para as atividades acadêmicas. O que se vê, nesse caso, é que esses estudantes que compõem os 47% que não exercem atividade remunerada têm responsabilidades na família, seja o compromisso com afazeres domésticos, cuidado com filhos, cônjuge, pais. Destaca-se, que esse grupo não é composto somente por pessoas mais maduras, ou só mulheres, como se poderia imaginar em virtude da distribuição sexual dos afazeres de casa. Inclui alunos mais jovens e do sexo masculino.

5.2.7 Situação de moradia dos estudantes

Essa questão tem por finalidade saber a composição familiar dos alunos.

Gráfico 6 – Situação de moradia dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

No que tange à situação de moradia, o gráfico 6 aponta a dependência dos estudantes em morar com os pais ou outros familiares. Os dados indicam que os estudantes do campus de Óbidos, majoritariamente, residem com mais pessoas (marido, filhos, pais, outras pessoas) e uma pequena porcentagem mora sozinho. O fato de dividirem a moradia com mais pessoas, acaba por obrigá-los a conciliar os estudos com as obrigações familiares e com acomodação a ambientes pouco adequados ao estudo. Em outras palavras, mesmo que não exerça atividade remunerada não dispõe de tempo integral para estudar (gráfico 8).

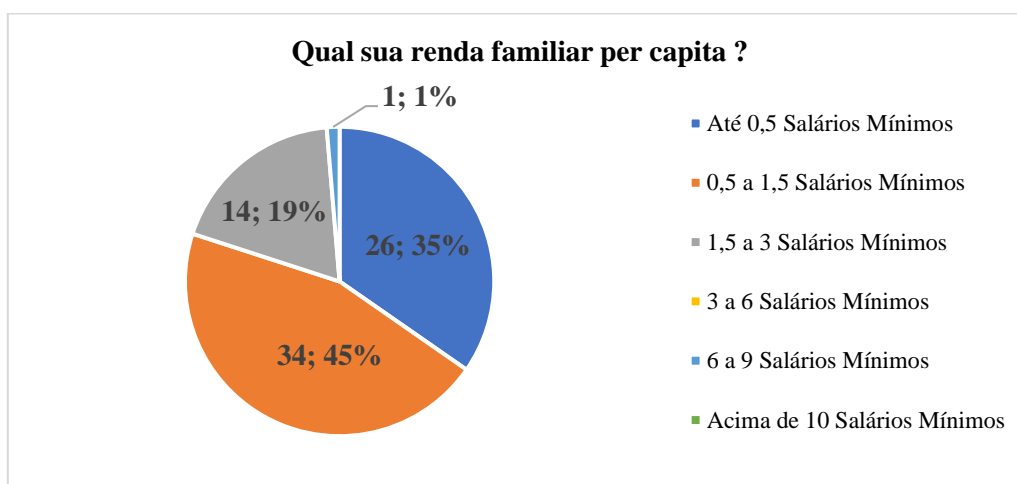
O gráfico 6 evidencia que a grande maioria dos alunos têm dependência econômica, ao comparar a idade elevada dos estudantes ao fato de boa parte deles residirem com os pais (ou outros familiares). Por outro lado, apenas 21% constituem família própria residindo com cônjuge e filhos. É de supor que, para quem vive nessas condições, seja mais fácil a organização

dos estudos em casa (ainda que as obrigações com a família demandem tempo). A constituição familiar dos alunos implica diretamente no tempo e ambiente de estudos em casa. Porém, não se pode afirmar que morar sozinho ou com menos pessoas possibilite maior tempo dedicado para estudar. Talvez, ajude na criação de condições mais favoráveis para concentração e silêncio, necessários para aprender.

5.2.8 Renda familiar *per capita*

Com essa questão, procurou-se identificar a condição financeira familiar dos estudantes. Isso porque uma das características marcantes do “aluno novo” é ser oriundo de família pobre. Além do mais, o perfil tradicional do estudante de Pedagogia é de quem faz parte de família de baixo poder aquisitivo. Assim, a pergunta investiga se o alunado do campus se enquadra nesse perfil.

Gráfico 7 - Renda familiar per capita



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à renda familiar, expressiva maioria (80%), declarou renda familiar per capita de até 1,5 salários-mínimos. Esmiuçando esse percentual, percebe-se que 35% dos alunos vivem com até meio salário-mínimo por pessoa da família, alcançando o limite máximo de três salários-mínimos. Essa é uma característica comum de quem cursa Pedagogia (RISTOFF, 2014; SETTON, 1999).

Embora haja no curso estudante que declare entre seis e nove salários-mínimos per capita, este é um fato isolado. Neste caso, o estudante tem formação acadêmica e profissional anterior ao ingresso no curso; é advogado e servidor da Receita Federal, tendo ingressado na Pedagogia por entender que isso contribuiria com sua prática docente exercida em cursos preparatórios para concursos na cidade de Santarém.

Excluída essa excepcionalidade, em termos gerais, o estudante de Pedagogia do campus de Óbidos é pessoa de baixa renda e, comparado ao estudante de Pedagogia da Ufopa Santarém, torna-se ainda mais pobre. Enquanto a renda familiar máxima dos estudantes do campus se limita aos três salários-mínimos per capita, no curso de Pedagogia da sede esse limite ultrapassa os seis salários-mínimos (CORRÊA, 2017). Corrobora a condição de pobreza dos estudantes do campus, o percentual de 28% de alunos membros de famílias beneficiárias do programa Bolsa Família. Ser economicamente pobre diminui os investimentos nas disposições objetivas para formar-se: aquisição de materiais de estudo (livros, xerox, notebook), inscrição em eventos acadêmicos, viagens a congressos.

O perfil econômico do estudante de pedagogia de Óbidos reflete a pobreza da cidade. Município com pouca geração de renda e com dependência econômica da prefeitura. Por ser um curso popular, instalado em região isolada, era de se esperar que fosse frequentado pelos mais pobres (o que se comprova). Percebe-se, que a classe média da cidade não frequenta o curso. Somente aqueles cuja renda, no máximo, chega aos 3 salários-mínimos. Situação diferente ocorre no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (IES de referência nacional). Em levantamento realizado pela Comissão de Graduação/Feusp sobre o perfil do aluno daquele curso, revelou-se, que, dos matriculados no segundo semestre de 2019, havia percentual significativo de estudantes com renda familiar mensal acima de 10 salários-mínimos, e em alguns casos, acima de 30 salários-mínimos. Em Óbidos esse percentual é zero. Outro dado que chama atenção quanto ao alunado de Pedagogia da USP, é que quase 70% dos ingressantes em 2019 estudaram em escola particular. Isso justificaria a renda familiar elevada.

Quanto mais periférico for o campus universitário, maior a tendência de atender os mais pobres. Nesse caso, em Óbidos, soma-se condição de pobreza da cidade a posição extremamente periférica do campus. O fato de que a maioria dos estudantes viva com 1,5 salários-mínimos reforça que o curso atende demanda local de camada social pobre. Tais condições econômicas pesam nas disposições objetivas e subjetivas para formar-se. Nessa condição social, o estudante limita-se somente ao que é produzido no campus.

A condição econômica influencia em diversos aspectos da vida acadêmica. Mas não pode ser vista como fator preponderante para o sucesso ou fracasso escolar. Pois, como visto a relação que se manifesta frente ao conhecimento é dependente das disposições objetivas, mas necessita, em igual medida, das disposições subjetivas.

5.2.9 Motivação para ingresso na Educação Superior

De modo a identificar os motivos que levaram o estudante de Pedagogia do campus de Óbidos a buscar a educação Superior sem induzir respostas, entendeu-se que a pergunta aberta seria a estratégia apropriada; dessa forma, a resposta tenderia ser natural e provavelmente mais próxima do real motivo da escolha, o que poderia não ser o caso se a questão trouxesse alternativas dentre as quais o aluno escolhesse a que mais se aproximasse de sua realidade. Assim, perguntou-se: por que você buscou Educação Superior?

Obtiveram-se 72 respostas que, para análise, foram agrupadas em duas grandes categorias (bem-estar e realização profissional) com subdivisões. Algumas respostas enquadram-se nas duas categorias, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de motivação de ingresso para Educação Superior

Bem-estar: 1. Melhoria de vida; 2. Empregabilidade; 3. Capacitação qualificação. Realização pessoal: 1. Sonho; 2. Interesse na área da educação; obter conhecimento

	Respostas	Bem-estar			Realização pessoal		
		1	2	3	1	2	3
1.	Para realização de um sonho pessoal da juventude e melhoras financeiras		X		X		
2.	Melhoria de vida e aperfeiçoamento profissional	X		X			
3.	Mais oportunidades no mercado de trabalho		X				
4.	Para ampliar a possibilidade de conseguir um emprego público a nível estadual ou federal, melhorando também a minha remuneração e obtendo regalias com a conquista do ensino superior completo	X	X				
5.	Através da educação superior eu tenho mais oportunidades para trabalhar		X				
6.	Porque almejo melhor posicionamento social	X					
7.	Para iniciar uma carreira profissional		X				
8.	Para melhoria da minha qualificação profissional			X			
9.	Busquei a educação superior com o intuito de obter uma profissão melhor remunerada		X				
10.	Para adquirir formação profissional e conhecimentos diversos			X			
11.	Sonho buscar conhecimento, qualificação e vontade			X			
12.	Oportunidade de crescimento profissional		X				
13.	Para ter um nível de conhecimento significativo para viver em uma sociedade excludente						X
14.	Ter um curso de graduação na minha área de interesse					X	
15.	Porque era um sonho que tinha/tenho				X		
16.	Qualificação para o mercado de trabalho			X			
17.	Sempre sonhei em cursar o ensino superior				X		
18.	Quanto mais você estuda, mas você adquire conhecimentos e uma boa remuneração		X				
19.	Para conseguir melhores oportunidades de trabalho		X				
20.	Para conseguir entrar no mercado de trabalho com qualificação		X				
21.	Devido à constituição do mundo atual, que necessita de profissionais com qualificações cada vez mais avançadas. Mas, principalmente, pois não há como viver sem educação, sem estar em constante aprendizado, para melhoria não apenas profissionalmente, mas subjetivamente		X	X			
22.	Para obter mais conhecimento e ter uma profissão		X				

23.	Para adquirir conhecimentos, realizar um sonho de cursar uma faculdade pública de qualidade e também buscar qualificação para o mercado de trabalho		X	X			
24.	Ter mais conhecimento e formação profissional			X			
25.	Melhorar conhecimento e adquirir uma vaga no mercado de trabalho		X				
26.	Porque gostava muito de estudar. Quando era jovem não pensava muito em profissão e carreira, mas gostava de estudar				X		
27.	Para conseguir uma renda melhor		X				
28.	Para aumentar as possibilidades no campo profissional e pessoal			X			
29.	Para dar um futuro melhor para a minha família e conseguir um emprego melhor	X	X				
30.	Investir em minha carreira profissional			X			
31.	Melhora de remuneração		X				
32.	Melhorar de vida	X					
33.	Buscar conhecimentos para contribuir com a sociedade, e poder ingressar no mercado de trabalho		X				
34.	Para adquirir conhecimento, e mudar de profissão. Almejo mudar as condições de vida	X	X				
35.	Para efeito de humanização, qualificação profissional, desenvolvimento e abrangência de conhecimentos, bem como melhor condição de vida	X	X				
36.	Capacitação			X			
37.	Porque gostaria de exercer uma profissão que me garantisse uma carreira satisfatória na minha vida, e o caminho sempre é o conhecimento		X				
38.	Realização pessoal e ajuda aos filhos	X					
39.	Para ampliar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho		X				
40.	Capacitação profissional			X			
41.	Ter uma carreira		X				
42.	Ter uma formação			X			
43.	Para uma formação melhor, assim conseguindo um emprego de melhor qualidade		X				
44.	Para ter mais conhecimento, para trabalhar na educação como professora					X	
45.	Ser pedagoga					X	
46.	Porque foi um sonho que sempre tive				X		
47.	Na busca por uma transformação em minha vida e na de minha família. Pleiteando melhores oportunidades de emprego e renda, a educação exerce papel fundamental nesse processo, principalmente a superior	X	X				
48.	Para continuar os estudos e conquistar um futuro melhor	X					
49.	Para almejar algo melhor no futuro	X					
50.	Ter melhor conhecimento e conseguir uma vaga de emprego		X				
51.	Minha busca foi por novos conhecimentos e qualificação profissional			X			
52.	Pelo desejo de aprender mais						X
53.	Para obter qualificação profissional e melhor qualidade de vida	X		X			
54.	Ter uma formação para no futuro conseguir atuar na área			X			
55.	Formação qualificada para conseguir um bom emprego		X	X			
56.	Preparação para o mercado de trabalho		X				
57.	Qualificação mercado de trabalho		X				
58.	Ter uma graduação para poder ter um ganho melhor		X				
59.	Por ser um dos meios de conseguir um ótimo aprendizado e um trabalho de melhor qualidade		X				
60.	Investir na carreira profissional			X			
61.	Para me aperfeiçoar e conseguir entrar no mercado de trabalho		X				
62.	Por acreditar que a educação pode transformar nossas vidas					X	
63.	Para poder proporcionar algo melhor a minha família. Poder ter um emprego, buscar conhecimentos também. Mas a priori é ingressar no ramo de trabalho	X	X				

64.	Sempre tive vontade de sair do ensino médio e já ingressar em uma faculdade, infelizmente não tinha condições e fiquei tentando o Enem				X		
65.	Para seguir a profissão de professor					X	
66.	Possível melhoria de vida	X					
67.	Interesse em ingressar na área que pretendo atuar		X				
68.	Melhores condições de vida	X					
69.	Bom aos 17 já havia entrado em cursos técnicos, então precisava de uma graduação pra fortalecer meu histórico escolar e também por questão de aprendizado e conhecimento, além do mais a graduação é indispensável para qualquer profissional bem qualificado			X			
70.	Um sonho que tinha. E por buscar melhores condições de trabalho		X		X		
71.	Maiores conhecimentos na área da educação					X	
72.	Para ter um futuro melhor	X					

Fonte: elaborado pelo autor

As motivações do estudante do campus de Óbidos para buscar educação superior estão relacionadas mais com a preparação para o trabalho (empregabilidade), que com a convivência com o conhecimento. Ainda que alguns alunos manifestem também desejo da “obtenção do conhecimento”, isso, quase sempre, aparece de forma pragmática, utilitária, como capacitação para determinado ofício. Para a maioria dos alunos, o ensino superior é fator de transformação social e é em busca dessa vida melhor que ingressam na graduação. Tais motivações se assemelham as constatadas no estudo de Corrêa (2017), quanto a cursar o ensino superior. A preparação para o mercado de trabalho foi eleita como principal motivação seguida de autorrealização e obtenção de diploma. Obter conhecimento recebeu pontuação de mínimo a máximo (grau de importância). Ainda assim, comparando-se aos resultados de nosso estudo, é maior a proporção de alunos do curso de Pedagogia da Ufopa sede que buscam educação superior visando ter acesso ao conhecimento.

As repostas do Quadro 5 não evidenciam postura de quem almeja relacionar-se com o conhecimento enquanto produto histórico, inacabado, tampouco, com práticas de estudos que a concepção clássica de universidade pressupõe. Buscam o ingresso no ensino superior visando qualificação imediata, que assegure colocação no mercado de trabalho. Isso antecipa tendência de postura epistemológica enrijecida, em que prevalece a ideia de conhecer como aquisição do saber prático, do aprender como se faz.

De forma geral, a busca por educação superior, especialmente pelos segmentos sociais mais baixos está ligada ao pensamento de que com o diploma de nível superior, muda-se de status social e aumentam-se as chances de ocupação de maior remuneração e, até certo ponto, de desfrutar “privilégios”, como na seguinte resposta:

para ampliar a possibilidade de conseguir emprego público a nível estadual ou federal, melhorando também a minha remuneração e obtendo regalias com a conquista do ensino superior completo.

Essa não é uma resposta isolada, ela advém do pensamento coletivo – de fato, uma produção ideológica – de que é preciso se qualificar cada vez mais, pois somente os mais qualificados teriam boas oportunidades num concorrido e cada vez mais seletivo mercado de trabalho. Assim, fazer uma faculdade se justificaria

devido à constituição do mundo atual, que necessita de profissionais com qualificações cada vez mais avançadas. Mas, principalmente, porque não há como viver sem educação, sem estar em constante aprendizado, para melhoria não apenas profissionalmente, mas subjetivamente.

Em outra resposta, percebe-se que a busca por educação superior é entendida como meio de transformação de vida, que possibilita melhores empregos e renda:

na busca por uma transformação em minha vida e na de minha família. Pleiteando melhores oportunidades de emprego e renda, a educação exerce papel fundamental nesse processo, principalmente a superior.

Os resultados dessa questão foram apresentados aos participantes roda de conversa.

Moderador: Como percebem as motivações manifestadas? Vocês concordam que os alunos buscam educação superior, não pelo conhecimento, não por obtenção de um conhecimento científico, mas visando muitas vezes a uma suposta melhoria de vida, empregabilidade ou capacitação profissional?

Janete: *Acho que, independentemente de qualquer situação, a maioria da gente, quando na infância, juventude, adolescência, enfim, a gente sempre escuta dos pais que para crescer na vida tu tens que estudar, tem que estudar, para crescer na vida tu tens que estudar. Então, para quem vem de uma situação financeira bem complicada, ele vê o estudo como saída dessa situação. Então, acredito que às vezes sim. Tem aquela possibilidade de querer estudar por gostar, obter conhecimento. Mas a princípio, eu creio que seria mesmo pela questão de melhoria de vida, qualidade de vida. Enfim, acabo progredindo porque quero um conhecimento a mais. Tem aquela vontade sim, eu gosto, eu quero, eu gosto de estudar. Mas também tem aquela questão da melhoria da qualidade de vida. Eu penso dessa forma.*

A fala da estudante corrobora as respostas obtidas no formulário. O estudante universitário, especialmente o de origem pobre, motiva-se a estudar pela ideia de que a formação superior lhe propiciaria uma vida melhor, abrindo portas para cargos de maior remuneração. Nesse sentido, o que importa não é abrir-se para o conhecimento desprendido, que ajudasse a pensar e compreender o mundo (“ler o mundo”, na expressão de Freire – curiosidade epistemológica), mas focar na formação (às vezes na certificação) instrumental. Relação de submissão, de ajuste, adequação.

Thainá: *Na sala de aula, a gente vê que tem colegas que estão ali só para obter diploma. Não está muito ligando para o que está sendo explorado na sala de aula, o que o professor está repassando. Eu estou ali em busca do diploma e, sim, também, em busca do conhecimento. Como eu falei anteriormente, você está ali se profissionalizando. A partir do momento que você sai da universidade você vai buscar um emprego relacionado ao que você estudou, a sua formação. Você vai ter que trabalhar. Vai ter que colocar, no dia a dia, o que você aprendeu na sala de aula. Já não posso responder por todos os colegas porque*

como nós falamos anteriormente tem gente que não está ali na mesma “ocasião” para aprender realmente, ser um bom profissional. Tem quem está ali só para ganhar o diploma e talvez ser mais um profissional no mercado de trabalho e trabalhar de qualquer forma.

Ainda que a postura da estudante aponte certa abertura para o conhecimento científico, o que ela enfatiza é a preocupação com obtenção de conhecimentos práticos, de formação profissional, para o mercado de trabalho. É mais complicado: há um princípio moral: ser responsável e justo, o que supõe seriedade, dedicação e conhecimento; é uma visão intermediária, de quem leva a vida a sério, mas está preso à realidade e só tem como operar com os referenciais que recebeu (disposição subjetiva).

A fala de Jander mostra-se aparentemente com maior abertura de espírito para o conhecimento.

Jander: *A gente sabe que o diploma não é tudo. Do que adianta ter o diploma e não ter o conhecimento necessário, ou seja, passar vergonha lá na frente. E eu acredito que para a gente obter um diploma a gente precisa de um conhecimento, de uma qualificação e, para isso, a gente volta aos assuntos anteriores, a gente precisa ter um conhecimento científico apurado. A gente precisa ser aquela pessoa que questiona, que participa. Às vezes, a gente até é considerado “puxa saco” de professor, de não sei mais de quem. Às vezes, por ter um certo comportamento de interesse por querer saber, querer participar das atividades acadêmicas.*

No entanto, embora o aluno demonstre certa abertura, sua disposição se encerra nos conhecimentos práticos do curso ao afirmar que de nada adianta ter o diploma e mais na frente (mercado de trabalho) não saber desenvolver os conhecimentos práticos adquiridos ao longo da formação.

O que se verifica das falas dos participantes na roda de conversa em relação às motivações de ingresso na Educação Superior é que a maioria dos alunos não visa à apropriação livre e arbitrária do conhecimento científico, mas as vantagens que pode oferecer, sobretudo, melhoria de vida e emprego melhor.

5.2.10 Motivação para escolha do curso de pedagogia do campus de Óbidos

Essa pergunta traz à baila porque os estudantes optam pelo curso de Pedagogia do campus de Óbidos. Também foi feita de maneira aberta, para que cada participante expusesse os motivos particulares que o fizeram escolher o curso que o campus oferta. Obtiveram-se 73 respostas, que foram agrupadas na análise em três categorias. Expostas as motivações, é possível ter a compreensão dos fatores que fazem com que o estudante escolha o curso. Esse dado é importante, pois indica o grau de compromisso com as atividades formativas.

Quadro 6 – Motivações para cursar pedagogia no campus de Óbidos**1. Falta de opção; 2. Gratuidade do curso; 3. Interesse na área;**

	Respostas	1	2	3
1.	Fiz o magistério e quis dar continuidade no processo de educação			X
2.	O gostar de aprender e ensinar. Não era a primeira opção, porém foi uma escolha e vontade de fazer um graduação na Ufopa	X		X
3.	Não houve outra opção	X		
4.	Desejava cursar pedagogia			X
5.	A gratuidade do curso e a vontade de voltar a estudar depois de seis anos para alcançar o terceiro grau		X	
6.	Oportunidade para ingressar no nível superior e ser o único curso da cidade	X		
7.	Por acreditar no papel transformador que o pedagogo pode exercer na vida das crianças. Campus Óbidos é referência na formação de profissionais qualificados			X
8.	É a oportunidade de acesso, pois sou santareno estudando aqui	X		
9.	Em decorrência de não conseguir fazer uma graduação na área pretendida aqui no município e ter passado no Enem não quis perder a oportunidade. Mas, não, não é o curso desejado	X		
10.	Evitei me inscrever desde o primeiro processo, pois não era o curso que eu queria. Mas, felizmente a vida tomou outros rumos, rumos estes que dificultaram minha saída da cidade. Logo, como a única oferta de graduação pública era pedagogia, resolvi me inscrever, passei na primeira chamada, fiz os tramites para a confirmação de inscrição, iniciei e pretendo concluir. O curso me surpreendeu muito, eu o rejeitava, mas com o passar do tempo percebi que me identificava mais com ele do que com o qual eu pretendia fazer	X	X	
11.	Sempre foi minha segunda opção de curso superior	X		
12.	A única opção Federal em Óbidos e também trabalho na área educação social	X		X
13.	Não ter outra opção	X		
14.	Ser na minha cidade	X		
15.	Ser no meu município	X		
16.	Única opção na cidade	X		
17.	Qualificação. Complementar meu curriculum por exercer docência			X
18.	Optei por permanecer morando na cidade e queria continuar estudando, então apareceu a oportunidade do curso e aproveitei	X		
19.	É o único curso que vem pra cidade, como eu não queria me deslocar pra outra cidade e ficar longe do meu filho, resolvi optar pelo curso de Pedagogia	X		
20.	Por este ser o único curso superior público na cidade	X		
21.	Por ser a única opção de curso no município	X		
22.	Em um primeiro momento, permanecer em Óbidos. Contudo, os profissionais/ ensino suprem uma educação de qualidade	X		
23.	Eu optei por fazer pedagogia porque meus pais estavam se separando e não tinha condições de eu viajar para fazer o curso que eu queria, e que eu passei, para fazer em Manaus. Foi por isso que eu optei pelo curso de pedagogia	X		
24.	A realização de um sonho pessoal e oportunidade de cursar uma graduação no meu município de origem, haja vista, que pra mim que já tinha filhos fica muito mais difícil me deslocar pra estudar em uma outra instituição ou em um campus em outro município	X		
25.	Porque era a única licenciatura possível	X		
26.	Ir ao mercado de trabalho			X
27.	Porque esse era o único curso de rede pública	X		
28.	Por ser uma área com amplo mercado de trabalho			X
29.	Por ser mais acessível e por falta de opções	X	X	
30.	Porque é o único curso disponível em minha cidade, mas também porque é o que oferece um leque de opções no mercado de trabalho	X		X
31.	Área ofertada			X
32.	Opção única de curso no campus	X		

33.	Falta de opção	X		
34.	Devido ser o único curso no campus Óbidos. Mas com o passar do tempo fui aprendendo a gostar do curso devido ser um curso bastante amplo	X		
35.	O sonho de ser professora, e pelo fato de me identificar na área de educação infantil			X
36.	A princípio não tinha condições para me alocar para outra cidade para estudar. No entanto, a pedagogia era uma oportunidade que pude ter para estudar, além de querer me aperfeiçoar nos conhecimentos pedagógicos relacionados a educação especial, o que no decorrer do curso me fez gostar ainda mais da pedagogia	X		X
37.	Aptidão			X
38.	A Pedagogia já era uma área que sempre me identifiquei, já vim do ensino normal, então, na primeira oportunidade que tive usei a minha nota do Enem e por estar na minha cidade, melhor ainda			X
39.	Em Óbidos, o curso é o único em nível federal	X		
40.	Apenas a única opção disponível	X		
41.	Retorno para casa. Um curso para proporcionar estabilidade no mercado de trabalho			X
42.	Sempre quis ser professora, gosto de trabalhar com crianças			X
43.	De início eu não tinha nada pra fazer e tentei na sorte pra ver se conseguia entrar. Depois fui me adaptando ao curso e me interessando na área	X		
44.	Por ser próximo de casa, na mesma cidade de origem. E a pedagogia era minha segunda opção de curso	X		
45.	Por não ter condições de cursar em outro município	X		
46.	Único curso na cidade	X		
47.	A localidade, por estar presente na minha cidade natal	X		
48.	Por ser no mesmo município que moro e por não ter condições de estudar fora	X		
49.	Infelizmente porque temos somente esse curso. Sem opção, optei por pedagogia	X		
50.	Única opção que tinha	X		
51.	É o curso com maior disponibilidade para mim, no momento	X		
52.	Infelizmente foi por não ter condições de ir para outra cidade ou pagar um curso em uma faculdade particular, e para não ficar parada, aproveitei a oportunidade	X		
53.	Porque trabalho no ramo da educação e pretendo trabalhar com educação de pessoas com necessidades especiais			X
54.	Gosto de trabalhar com crianças e sempre quis cursar pedagogia			X
55.	O gosto pela área, e a abrangência de seu campo de atuação			X
56.	Sempre me identifiquei pela área			X
57.	É o único curso ofertado	X		
58.	Além de ser gratuito, é uma universidade séria que tem credibilidade			
59.	Sendo o mais sincera possível ... queria continuar próximo da minha família	X		
60.	Interesse na área			X
61.	Me tornar um professor capacitado			X
62.	Por me identificar com a área			X
63.	Por estar na mesma cidade onde resido, e porque sempre tive vontade de cursar pedagogia, e como não tive como pagar uma particular, esperei a chance de ingressar na Ufopa			X
64.	Por causa do meu filho. Eu passei pra Santarém pro curso que eu queria, mas como não queria perder o crescimento do Guilherme, optei por ficar em Óbidos	X		
65.	Não tinha como me manter em outra cidade	X		
66.	Inicialmente era o único curso disponível em uma UF na cidade e minha família não tinha/tem recurso para me ajudar a estudar em outra cidade	X		
67.	Minha cidade natal	X		
68.	Porque é uma universidade federal com curso presencial		X	
69.	Questão de conhecimento da área			X
70.	Por já possuir o magistério e por já está atuando como professora, busquei a graduação			X

71.	Tinha muito interesse em cursar uma universidade pública. No entanto como o campus só dispõe do curso de pedagogia resolvi tentar. Hoje, me encontro satisfeita	X		
72.	Vimos em busca de emprego aqui	X		
73.	Família	X		

Fonte: elaborado pelo autor

Perguntados sobre a razão de escolher o curso de pedagogia do campus de Óbidos, as respostas enquadram-se em três categorias: 1. Falta de opção; 2. Gratuidade do curso; 3. Interesse na área. Para a grande maioria, a razão está na falta de opção ou de condições de estudar em outra cidade. Isso corrobora a ideia da condição financeira como determinante a escolha do curso, já identificada em outros estudos, seria própria da condição de estudante pobre (SETTON, 1999).

No caso do campus Óbidos, é evidente que não há escolha. Pedagogia é a única opção para a maioria. Supõe-se que, em função de escolha indevida (de fato, não escolha) a vida acadêmica seja assumida sem muita disposição, com práticas não sistematizadas de estudos e menor investimento subjetivo na aprendizagem e na relação com o conhecimento. A vida acadêmica se realiza como cumprimento de atividades para formar-se. O aluno vai se adaptando ao curso ao longo da formação.

Chama atenção os estudantes que dizem terem feito a opção pelo curso por interesse na área, no sentido de querer ser pedagogo, professor ou ingressar na área da educação. Supõe-se que, para esses, haveria maior compromisso com as atividades do curso, o que implicaria investimento no estudo sistemático e a percepção do conhecimento, desenvolvendo maior disposição subjetiva.

Há os que optaram em virtude da gratuidade. Para esses, não importa o curso, mas o fato de ser ofertado por universidade pública:

Tinha muito interesse em cursar uma faculdade em uma universidade pública, não sendo exatamente a pedagogia, porém como o campus no momento só dispõe do curso de pedagogia, resolvi tentar. Hoje, encontro-me satisfeita com o curso.

Também os alunos que responderam optar pela Pedagogia do campus para continuar próximos da família não fizeram uma escolha. Viram-se obrigados em virtude da condição econômica ou familiar. Por isso, foram agrupados na categoria falta de opção:

A realização de um sonho pessoal e a oportunidade de cursar uma graduação no meu município de origem, haja vista, que pra mim que já tinha filhos fica muito mais difícil me deslocar pra estudar em uma outra instituição ou em um campus em outro município.

As escolhas que levam os estudantes a optarem pelo curso de pedagogia do campus Óbidos são distintas das observadas por Corrêa (2017) referente as motivações do estudante

da Ufopa Santarém pelo curso de Pedagogia da sede. A maioria dos participantes da pesquisa da autora revelaram ter escolhido o curso de Pedagogia por este ser o que desejavam fazer, seguido da perspectiva de emprego.

Quando comparadas as motivações dos estudantes do campus a alunos do mesmo curso de uma IES de referência, no caso a USP, vê-se que a maior motivação dos estudantes de Pedagogia dessa instituição, para a escolha do curso, está voltada para tornar-se professor ou ao interesse pela temática pedagogia e/ou educacional, conforme relatório do Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Pedagogia/USP, 2020.

Para melhor compreender as nuances da escolha do curso, perguntou-se aos estudantes na enquete *google forms* se esse curso correspondia à sua primeira opção e, caso fosse possível, se trocariam de curso. O percentual de alunos que disseram ser a Pedagogia primeira opção é de 41%, contrapondo-se a 59% que não a elegeram nessa condição. Embora o percentual dos que afirmam ter escolhido a Pedagogia como primeira opção pareça elevado, as respostas quanto às motivações não correspondem. Como visto, a grande maioria dos estudantes preferiu a Pedagogia pela ausência de outros. Tanto que 51% afirmam que deixariam o curso, caso fosse possível. Isso significa que pelo menos a metade do corpo discente parece insatisfeita com a Pedagogia, o que tende a refletir em baixo investimento formativo.

Para aprofundamento da questão e sua implicação na formação, apresentou-se o tema na roda de conversa.

Moderador: A maioria dos alunos não elegeu o curso de Pedagogia como primeira opção de escolha e mais da metade trocava de curso, caso fosse possível. Em que medida isso pode afetar o compromisso com o curso, com a própria formação? Percebem diferença nos modos de estudar de quem gosta e não gosta do curso? Qual o grau de satisfação de estudar um curso que não era o que queriam?

Thainá: *Como eu falei, no início aprendi a gostar de estudar, porque não era algo que eu queria fazer. Pedagogia não era de forma alguma. Eu não queria de jeito nenhum. Era das minhas últimas opções ter contato com seres humanos, tanto que minhas opções eram Engenharia de Pesca e Agronomia. Ter contato com animais, com bichos, mas jamais com crianças ou pessoas, enfim. Eu percebo assim. Já percebi e conversando na sala de aula com outros colegas, principalmente, tem uma colega que já conversei muito com ela. Ela está no curso de Pedagogia por ser em Óbidos. Por ser a única opção que ela tinha. Pelo fato da condição financeira dela. De ser mãe e ela não tinha condição de sair, então, continua estudando [Pedagogia]. Só que isso compromete na questão dela, que ela não quer fazer esse curso. Quer fazer Design, quer fazer Moda. Então, de certa forma, não tem interesse pelo curso, não tem interesse pela Pedagogia. Tem interesse em outro ramo, em outra profissão. A pessoa chega lá, acaba estudando assuntos que não são de interesse dela. Aí eu fico pensando: já que não é de interesse, por que não sai? Da mesma forma, ela me responde que é a única forma dela conseguir um diploma. Aí é que entra: conseguir um diploma. Conseguir melhoria para ela e para o filho dela. E assim vai. E realmente a questão de estar num curso que você não gosta influencia sim na questão do compromisso*

em estudar, em fazer aquele curso. E tem gente que aprendeu a gostar sim. E tem gente que não conseguiu gostar do curso. Não conseguiu ter um olhar diferente pelo curso, que não era sua primeira opção. Eu respondo por mim, que eu aprendi a gostar, a dar valor ao curso de Pedagogia e, graças a Deus, isso não mais me influenciou no meu compromisso com os estudos, porque posso dizer que sou uma pessoa dedicada aos meus estudos. E os outros colegas, infelizmente, veem de forma diferente. São fatores e fatores. A gente tem que entender, como você explicou, a questão da opção de continuar estudar na própria cidade, a questão de não poder pagar um curso ou, sei lá, de não poder ir para outra cidade. No meu caso, também não pude fazer Engenharia de Pesca, porque não tinha como morar em outra cidade pela questão financeira. Tudo isso vem chegar a esse fator de que o aluno fica naquele curso que não era sua primeira opção. Porque não tinha outra opção, pela questão financeira dele de não poder se mudar para outra cidade, de querer permanecer na cidade em que reside. Para maioria dos alunos, como você citou, são alunos bem mais pobres financeiramente do que lá na sede. Então, o que ele vai fazer se sair da casa dele onde a renda per capita desse aluno é de um salário-mínimo e meio e chegar lá, sendo que a gente não está conseguindo se manter nem aqui na nossa cidade com o pouco que a gente tem, imagine numa cidade maior, onde tudo é pago, onde tudo é gasto de dinheiro. Então, de certa forma, eu vejo que acabaram permanecendo no curso, se relaxando no curso e não quer sair. E tem gente que aprendeu a gostar desse curso e outros não. Infelizmente, é a realidade das pessoas.

Beatriz: *Só continuando a fala da Thainá. Realmente é isso. Não tem como não influenciar a maneira como o discente se relaciona com o curso, porque ele já sai da sua casa para sala de aula desmotivado. Se não é algo do seu interesse, não adianta a professora falar mil e uma coisa, mudar a metodologia. Se não é do interesse, infelizmente, não há dedicação naquilo. E, para ser bem sincera, eu me surpreendi com o dado da sua pesquisa que diz que nós temos metade dos alunos nessa situação.*

A fala das alunas revela que o comportamento dos estudantes, quanto às práticas de estudos, manifesta-se conforme a motivação pela escolha do curso. Os discentes para os quais a Pedagogia não se configurava como opção não assumem compromisso – é evidente o pouco ou nenhum interesse na formação.

Por outro lado, há aqueles que não optaram pela Pedagogia, mas que, no convívio com o curso, acabaram se identificando. Desta forma, passaram a ter maior disponibilidade para a formação acadêmica, como é o caso da própria Thainá, que não queria Pedagogia. No entanto, há os que não se identificam com o curso e mesmo assim continuam sua formação acadêmica, pois não teriam condições de realizá-la no curso desejado. A fala de Thainá, ao relatar a situação de uma colega, confirma isso:

Thainá: *Tem uma colega que já conversei muito com ela. Ela está no curso de Pedagogia por ser em Óbidos. Por ser a única opção que ela tinha. Pelo fato da condição financeira dela. De ser mãe e ela não tinha condição de sair, então, continua estudando [Pedagogia]. Só que isso compromete na questão dela, que ela não quer fazer esse curso. Quer fazer Design, quer fazer Moda. Então, de certa forma, não tem interesse pelo curso, não tem interesse pela Pedagogia.*

O número de estudantes com mudança de perfil é pequeno; mais da metade da turma declaradamente trocava de curso se houvesse tal possibilidade. Contudo, apenas quatro

estudantes tentaram deixar o curso por meio de mobilidade acadêmica. Três foram aprovados. Mas somente um mudou de curso. Neste caso, hoje, a estudante cursa Direito na Ufopa em Santarém. Quanto a evasão, que poderia acontecer visto que grande parte dos alunos estão no curso que não queriam, o quadro a seguir mostra que esta é pequena. Poucos são os casos de alunos que pedem cancelamento do curso ou simplesmente abandonam.

Quadro 7 - Relatório de Ingressos e retenções do curso de Pedagogia campus Óbidos

Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Trancamentos de Programa								Total
			2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	2020.1	2020.2	
2017.2	40	37		0	1	0	1	0	0	0	2
2018.2	39	35				0	7	0	1	0	8
2019.1	3	3					0	0	0	0	0
2019.2	34	32						0	2	0	2
2020.2	38	0								0	0

Ano-Período	Ingressantes	Ativos	Cancelamentos de Programa								Total
			2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	2020.1	2020.2	
2017.2	40	37		0	0	0	1	0	0	0	1
2018.2	39	35				1	0	0	0	0	1
2019.1	3	3					0	0	0	0	0
2019.2	34	32						0	0	0	0
2020.2	38	0								0	0

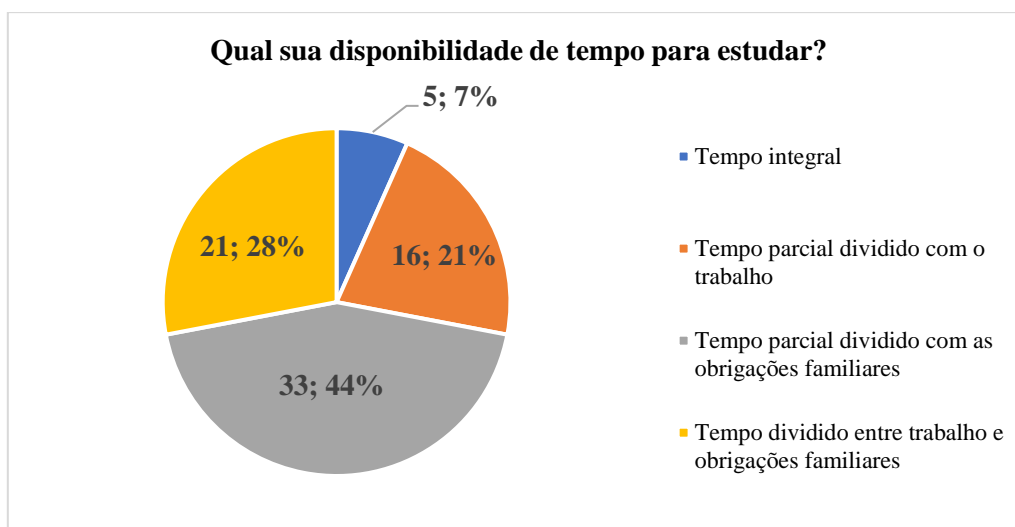
Fonte: Sigaa

Conforme o quadro 7 é maior o número de trancamentos, por outro lado, é pequena a quantidade de alunos que pediram cancelamento de vínculo com o campus. Isso demonstra que mesmo matriculados em curso que não elegeram como primeira opção, continuam os estudos. Deduz-se que o façam como única forma de obtenção de diploma. E mesmo estando no curso que não queriam, ainda assim, o rendimento acadêmico é satisfatório. Acessando o Sigaa é possível perceber que o número de reprovações, comparando-se ao número de alunos ativos, é irrelevante. Tudo indica, que mesmo insatisfeitos com a opção de curso, os estudantes restringem a prática de estudos a resolução das tarefas que o professor passa objetivando unicamente a aprovação na disciplina.

5.2.11 Disponibilidade de tempo para estudar

A pergunta identifica se os estudantes, em sua autoavaliação, dispõem de tempo de dedicação integral aos estudos ou dividido entre trabalho e obrigações familiares. Apresenta quatro alternativas, permitindo uma única escolha. O questionamento é importante, pois, para formar-se, o estudante precisa de tempo dedicado adequado (disposição objetiva).

Gráfico 8 - Disponibilidade de tempo para estudar



Fonte: elaborado pelo autor

Inquiridos sobre o tempo de que dispõem para estudar, os alunos relatam majoritariamente dispor de tempo limitado. 70 de 75 respondentes têm de dividir as horas do dia com outras obrigações, seja o trabalho, sejam as responsabilidades familiares, sejam as duas coisas.

A falta de disponibilidade para estudar reflete a condição de trabalhador que caracteriza pouco mais da metade dos estudantes.

Dado o percentual de alunos que dizem não ter nenhum tipo de atividade remunerada (47%), era de esperar que dispusessem de maior tempo para os estudos. No entanto, apenas sete estudantes declaram disponibilidade integral para estudar.

É de se destacar que o alunado do campus não é de alunos jovens recém-saídos do ensino médio. São de idade não recomendada para o ensino superior; têm família. Assim, mesmo que não desempenhem atividade remunerada, não dispõem de tempo exclusivo para estudar.

Estudo de Santana (2019) apontou que as demandas familiares tomam bastante tempo dos estudantes. Principalmente, de quem é chefe de família como é o caso de muitos estudantes do campus de Óbidos. Para esse aluno, principalmente, é preciso ter disciplina, organização,

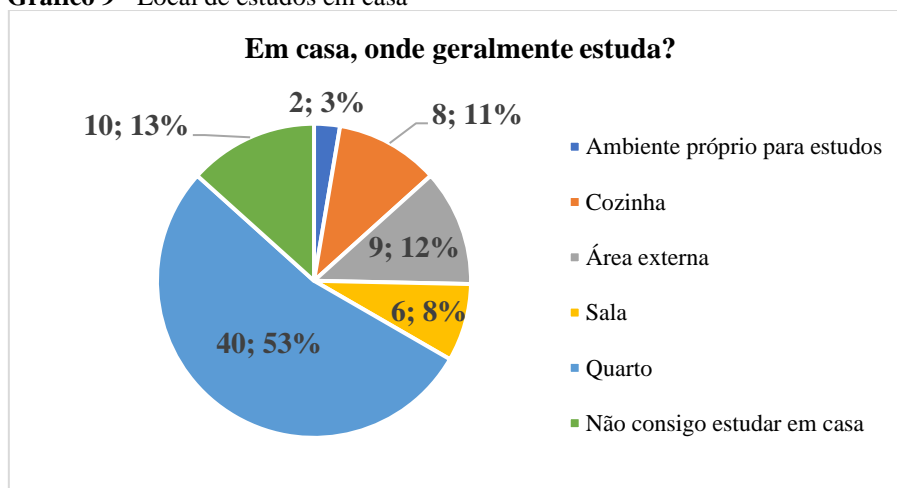
hábito de estudos, já que dispõem de tempo limitado para as atividades acadêmicas. Nessas condições a perseverança se sobressai a falta de disposições subjetivas adequadas.

5.2.12 Local de estudos em casa

O objetivo dessa questão foi verificar o quanto e como os estudantes dispõem, em casa, de local adequado para estudar.

Numa das versões do formulário, essa questão interrogava se os estudantes teriam local propício para estudar em casa. As respostas indicavam que sim. No entanto, ao reformular a questão, concluiu-se que a realidade era outra. Por isso, optou-se por perguntar novamente, dessa vez inquirindo o local onde estudam em casa ou se não conseguem estudar.

Gráfico 9 - Local de estudos em casa



Fonte: elaborado pelo autor

A pergunta visou perceber as condições objetivas dos alunos no tocante ao estudo em casa. O gráfico 9 demonstra que quase a totalidade deles não dispõe de ambiente favorável; um percentual mínimo respondeu estudar em casa num ambiente propício. Chama atenção o percentual daqueles que, em casa, não conseguem estudar. Logo, o aprendizado fica prejudicado. A esses, por aplicativo de mensagens, questionamos os motivos que os impedem de estudar em casa. Quatro estudantes deram retorno. Dos quais, destacamos as respostas, a seguir.

Pesquisador: você respondeu na enquete que não consegue estudar em casa. Poderia relatar os motivos?

Informante 5¹⁷: *Por que aqui em casa somos 7 pessoas e como nossa casa é de madeira e nem todos tem quartos, na hora da aula, tem muito barulho e ruídos das outras pessoas andando na casa. Atualmente, para eu estudar, na hora da aula, eu coloco uma mesa na frente de casa pra conseguir acompanhar as aulas online, mas mesmo assim ainda tem barulho. Como não tenho um lugar adequado para estudar...*

Informante 6¹⁸: *O motivo é simples, minha residência também é local de trabalho do meu esposo. É um ponto comercial. Aí você já pode imaginar como é... Os afazeres domésticos também é outra coisa que toma um pouco de tempo. Ao lado de minha casa tem uma oficina de fazer móveis, uma marcenaria, o barulho é o tempo todo. Durante a noite eu trabalho, sou Técnica de Enfermagem e meus plantões são a noite. Tem sido muito difícil e complicado estudar. Eu tirava muito proveito quando as aulas eram presenciais, pois na UFOPA conseguia fazer minhas leituras e me concentrar e estudar. Já tive que, inúmeras vezes, pedir a meu cunhado que me emprestasse uma pequena biblioteca na casa dele pra eu poder estudar. Muito difícil essa situação, mas tenho muita esperança de que vou conseguir concluir esse curso.*

Informante 7¹⁹: *Por conta do barulho. É barulho das crianças que tem em casa e algumas vezes pelo barulho que vem de fora, como som alto de um bar que tem lá próximo. A casa que moramos é pequena e não tem quartos forrados, que diminua o volume do barulho. Para estudar eu preciso, frequentemente, ir para casa da minha avó, ou esperar dar umas 22 horas, que é o horário que fica mais silencioso e calmo.*

Informante 8²⁰: *Moro em um lugar próximo a várias famílias que têm muitos filhos e por consequência muito barulho. Não possuo conexão Wi-fi. Também tem barulho em casa que dificulta a concentração. Além de minha casa ser próxima ao lixão da cidade, tipo menos de um quilometro, e com isso atrai muitos insetos como mosca etc. Me retiro para uma área social da nossa congregação, onde fico só e posso me concentrar melhor. Ainda uso a conexão Wi-fi do campus, quando os dados móveis não funcionam.*

As respostas dos estudantes têm em comum aspecto como causa principal que os impedem de estudar em casa, o barulho, que impossibilita a concentração que o ato de estudar exige. Esse problema advém da constituição familiar formada por muitas pessoas (com presença de

¹⁷ Tem 24 anos. Não exerce atividade remunerada. Cursa o terceiro semestre de pedagogia à noite. Esperou 5 anos para ingressar no ensino superior. Reside com os pais e possui renda familiar de até 0,5 salários-mínimos. Buscou educação superior como forma de qualificação para o mercado de trabalho. Escolheu o curso de Pedagogia por ser o único ofertado no campus.

¹⁸ Tem 42 anos. Servidora pública contratada. Cursa o sétimo semestre de pedagogia à tarde. Esperou 22 anos para ingressar no ensino superior. Reside com o cônjuge e possui renda familiar de até 1,5 salários-mínimos. Buscou educação superior porque sempre foi um sonho e por melhores oportunidades de trabalho. Escolheu o curso de Pedagogia devido possuir o magistério e por atuar como professora.

¹⁹ Tem 23 anos. Não exerce atividade remunerada. Cursa o sétimo semestre de pedagogia à tarde. Esperou 01 ano para ingressar no ensino superior. Reside com os pais e possui renda familiar de até 0,5 salários-mínimos. Buscou educação superior pelo desejo de aprender mais. Escolheu o curso de Pedagogia infelizmente foi por não ter condições de ir para outra cidade ou pagar um curso em uma faculdade particular, e para não ficar parada, aproveitou a oportunidade.

²⁰ Tem 34 anos. Não exerce atividade remunerada. Cursa o quarto semestre de pedagogia pela manhã. Esperou 13 anos para ingressar no ensino superior. Reside com esposa e filhos e possui renda familiar de até 0,5 salários-mínimos. Buscou educação superior visando oportunidade de crescimento profissional. Escolheu o curso de Pedagogia por não ter outra opção.

crianças), ações externas (vizinhança) e da falta de espaços nas residências dos alunos, conforme relatou o informante 5 ao afirmar que membros de sua família necessitam dividir o mesmo cômodo para dormir. Além do que, por questões de cultura e financeiras, não se pensa em reserva de espaço na casa para estudos. A dinâmica cotidiana da família, no caso das informantes 6 e 7 (cuja casa também é comércio do marido), inviabiliza a concentração. O barulho ocasionado pela presença de crianças diariamente e o fato da casa da informante 07 ser pequena, sem forração, a obriga ir para casa da avó, onde as condições de estudo se fazem mais favoráveis. Quando não, obriga-se estudar somente após as 22 horas, momento em que os membros da família estão silenciados. Já para a informante 06, em virtude do barulho do comércio do marido e da marcenaria vizinha, obriga-se a estudar na casa do cunhado, onde há uma pequena biblioteca: *“eu chamo biblioteca, mas não é. É um pequeno espaço na sala da casa dele, eu uso pra estudar, pois eles trabalham durante o dia e a casa fica só”*.

A resposta do informante 08, sintetiza as condições precárias de estudo. O local de inserção de sua moradia é o primeiro fator que inviabiliza o estudo em casa. Além do barulho na própria casa, há perturbação externa oriunda da presença de muitas crianças. O aluno relata não possuir rede de internet Wi-fi necessitando fazer uso da internet do campus. Chama atenção o uso da área social da igreja que congrega onde fica mais fácil de se concentrar devido ao silêncio no local.

Em todas as respostas os alunos relatam que se veem obrigados a sair de casa para poder estudar com concentração, mesmo que seja na calçada em frente da residência como no caso do informante 1. As condições precárias de estudo em casa (espaço físico) demonstram que esses estudantes possuem pouca disposição objetiva. Por outro lado, em virtude disso, há um esforço significativo das disposições subjetivas como forma de superação das adversidades: *“Muito difícil essa situação, mas tenho muita esperança de que vou conseguir concluir esse curso”*. Diante da impossibilidade de estudar em casa, o campus se mostra, muitas vezes, como local de referência para os estudantes como relatou a informante 6: *“tem sido muito difícil e complicado estudar. Eu tirava muito proveito quando as aulas eram presenciais, pois na UFOPA conseguia fazer minhas leituras e me concentrar e estudar”*. Isso porque, no campus, mais especificamente na biblioteca, há as condições necessárias para estudar que faltam na residência dos alunos. Segundo Britto (2016, p.20) a biblioteca

É um lugar que – se não todo ele, não precisa ser todo – tem também de ter o silêncio do encontro, o silêncio gostoso e agradável, em que alguém com o livro pode encontrar-se consigo, com o outro e pensar o mundo, a vida, e indagar a existência, sonhar, fantasiar – fantasia de que tanto falava Bartolomeu Campos de Queirós. Um lugar de ser, um lugar de estar.

São características e condições de ambiente próprio aos estudos, que os alunos não encontram em casa.

Os dados do gráfico 9 foram apresentados na roda de conversa para especular sobre a percepção dos bolsistas quanto ao que seria um ambiente próprio de estudo e de que forma a falta desse espaço, em casa, repercute na formação acadêmica.

Moderador: somente 3% dos estudantes declararam estudar em ambiente propício em casa. O que vocês entendem por um ambiente próprio para estudos? Ter ou não um bom ambiente de estudos em casa influencia à vida acadêmica?

Janete: *No meu ponto de vista creio que sim, porque, quando você não tem um local, um espaço adequado, uma mesa, um computador, acesso à internet, a questão da concentração. É claro que, muitas vezes, você em casa não tem condições de estudar por conta do barulho. Às vezes, tem criança em casa, enfim, uma série de fatores. Então, quando você não tem esse lugar propício dentro de casa é muito difícil. Acho que influencia diretamente na vida acadêmica. É por isso que muita gente acaba preferindo a biblioteca da faculdade: tem acesso à internet, tem silêncio.*

Thainá: *O que a Janete falou agora é bem o que eu já tinha falado antes. Eu acabei adiando um pouco. É como eu falei para você, não tenho esse espaço próprio. O espaço adequado seria o quê? Ter um espaço somente para estudos. Ter acesso realmente à internet, a livros. Um espaço silencioso. Mas o que a gente vê é que a maioria não tem. Eu vou responder por mim. Eu acabo indo para universidade. Ia de manhã cedo, às vezes nem ia pra casa almoçar, porque era longe demais. Então, ficava de manhã até a tarde estudando. Por quê? Como a Janete falou, ia aproveitar o espaço da biblioteca para estudar, para ficar pelos corredores. Era o espaço que eu tinha para estudar. Tinha mais privacidade e silêncio que na própria casa, porque não tem esse espaço, esse “lugarzinho” próprio para estudos, não tem acesso à internet, tanto que eu posso falar que eu me atrasei para acessar o link porque a internet em casa não é boa. Estou na casa de um amigo, fazendo essa roda de conversa com vocês. Agora, imagina para o estudante que não tem acesso à internet. É o básico que a gente deveria ter e não tem internet de qualidade. Então, a gente acaba indo pra certos espaços, a própria universidade, utilizando os corredores da universidade, a sala de aula, ou vai para biblioteca, utilizar os livros, os recursos que têm lá e são disponibilizados, o computador, a internet, o acervo de livros que tem lá. É dessa forma que a gente vai tentando estudar. É difícil, mas a gente tenta.*

As duas estudantes descrevem bem o que se pode considerar como bom local para os estudos. Percebem que a falta de um lugar próprio para os estudos pode prejudicar a formação acadêmica. Não se trata de caso isolado, é o perfil geral das turmas, como diz Jander, confirmando aos resultados da enquete e concordando com a fala das colegas: “Eu concordo com o que as meninas falaram anteriormente. Eu acredito que essa é a realidade de todos”.

Para suprir a ausência de local adequado para estudar, os alunos buscam alternativas, como Beatriz, que, durante a paralização das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, preferiu ir para o interior, onde a casa oferece melhores condições para estudar.

Beatriz: *Em relação a esse espaço, posso comentar com experiência de agora. Eu preferi retornar pra cá para o Arapucu (comunidade do interior). Apesar de nossa família ter uma casa em Óbidos, ela não é uma casa, digamos assim. Ela é bem simples. Ela é pequena,*

muito quente, não tem um espaço nenhum mínimo adequado para desenvolver um bom estudo. Então, eu acabei preferindo retornar pra cá, porque aqui a gente tem uma casa maior. Eu tenho meu próprio quarto, minhas próprias coisas. Então, eu tenho um espaço para estudar bem melhor do que eu tenho aí na cidade. Tanto é que quando a gente estava em aula pra ter esse espaço, ter esse silencio, ia pra universidade. Como a gente não pode frequentar a universidade, preferi retornar pra cá, justamente, por ter esse espaço melhor.

Na ausência de local adequado em casa, os estudantes recorrem ao campus.

Jander: *Tem muita gente que tem mais facilidade pra estudar em ambientes mais tranquilos, como a colega disse. Por isso, que muitos optam por estudar na biblioteca da Ufopa, alguns aí pelo laboratório, na brinquedoteca, enfim, cada um tem seu espaço.*

A afirmação dos participantes da roda de conversa, de que seus colegas buscam suprir a falta de espaço adequado para estudos em casa utilizando a biblioteca do campus, principalmente, e outros locais, conflita com o que se constatou do uso da biblioteca do campus como local para estudos. Porém, na própria resposta dos participantes, se percebe que os alunos utilizam os corredores do campus, ou sala de aula. Embora, sejam citados espaços como laboratório e brinquedoteca, esses ambientes não são abertos para estudos individuais. Somente para programações desenvolvidas pelos docentes. O que se percebe, é que os estudantes preferem estudar no campus devido ao silencio, em função do pouco número de alunos.

Foi questionado aos participantes da roda como percebem a presença dos estudantes na biblioteca.

Thainá: *Geralmente, eu vou falar pela minha turma, do que eu geralmente via, quando utilizavam o espaço da biblioteca, era sempre para emprestar livros. Eram pouquíssimos os que estavam por lá. E, quando iam, era no horário de aula, quando o professor passava trabalho pra fazer leitura. Tem a sala de estudos que fica na biblioteca. Então, geralmente é isso. Os meus colegas não utilizam o espaço da biblioteca porque só estão ali naquela hora de cumprir a carga horaria da sala de aula. Então, o tempo que eles têm pra estarem ali na Ufopa é o tempo que eles estão na sala de aula.*

Janete: *Eu concordo plenamente com o que a Thainá falou. Só que aí tem uma questão. Às vezes, como é que eu vou utilizar a biblioteca em outro horário se a maioria trabalha. Então, é muito complicado você ir à biblioteca num horário divergente da sala de aula. E quando vai fazer trabalho na sala de aula, como a Thainá falou, vai pra biblioteca, emprestar livro, fazer uma discussão e acabam indo para os corredores. Acabam utilizando outras salas. Porque, além da biblioteca ser um pouco pequena, acaba ficando pequena se você for com muita gente pra lá. Não dá. Então, a gente acaba se deslocando para outros espaços da Ufopa.*

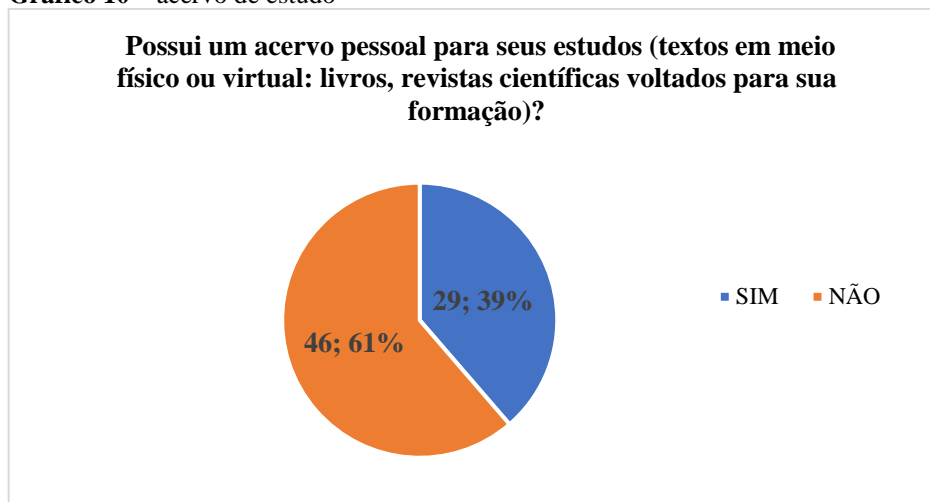
As duas alunas antecipam o que se constatou sobre a presença dos estudantes na biblioteca. Utilizam-na não como espaço de estudo individual, mas para empréstimo de livros. Esse comportamento repete os resultados obtidos por Corrêa (2017), de que o estudante de Pedagogia da Ufopa vai à biblioteca em função de emprestar livros. Além do que, como relatam as participantes, quando o aluno precisa ir à biblioteca, geralmente, é para realização de trabalho

em grupo (muito comum no curso). Dadas as dimensões da biblioteca, os alunos necessitam utilizar os corredores, as salas de aula. Pesa ainda, o fato de muitos estudantes trabalharem, e por isso, só poderem frequentar a biblioteca no horário de aula como destaca Thainá: “Os meus colegas não utilizam o espaço da biblioteca porque só estão ali naquela hora de cumprir a carga horária da sala de aula”. A própria ida à biblioteca acaba se resumindo em função do cumprimento das tarefas acadêmicas passadas pelo professor.

5.2.13 Constituição de *acervo pessoal* para os estudos

A questão buscou identificar se os estudantes organizam materiais voltados para sua formação em meios físicos ou digitais. Antes, a pergunta indagava se os estudantes possuíam biblioteca física pessoal. Por entendermos que o conceito de biblioteca estaria muito distante da condição material do aluno, trocamos por *acervo pessoal* por ser de mais fácil constituição, uma vez que agrega não somente livros físicos como também outros materiais físicos e digitais que contribuem para formação do aluno.

Gráfico 10 – acervo de estudo



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico 10 mostra que a grande maioria dos alunos (61%) não constitui *acervo pessoal* para os estudos.

Entende-se por *acervo pessoal*:

todo material de estudo e formação adquirido durante a graduação. Dentre estes, podemos citar: livros, revistas científicas e acadêmicas, separatas, fotocópias, cadernos, CDs, DVDs, filmes, fitas de vídeo, fotos, arquivos eletrônicos, recortes de jornais e revistas, referências bibliográficas, resenhas, resumos, fichamentos etc. (SILVA, 2010, p. 13).

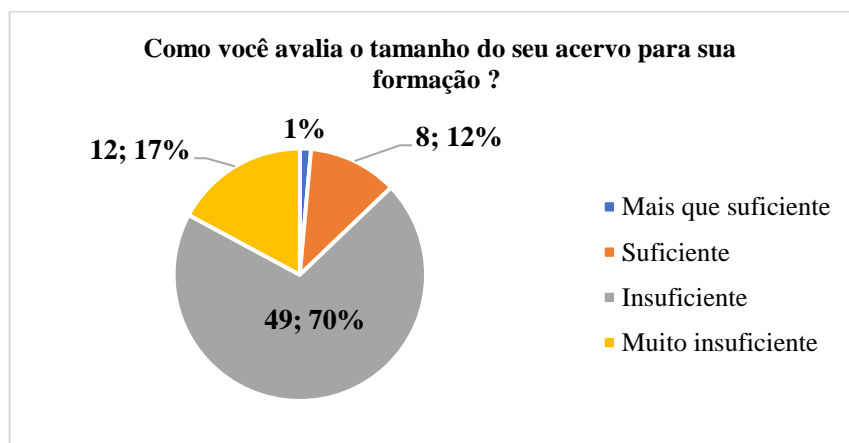
Como se vê, o *acervo pessoal* é um conjunto de materiais organizados de forma sistematizada, que servem de apoio no processo formativo do estudante. Nesse sentido, devem ser escolhidos em função da formação universitária. Em outras palavras, o acervo é a materialização da atividade intelectual. No caso dos estudantes de Pedagogia do campus, segundo o gráfico, essa organização física ou virtual do pensamento não acontece. Segundo Silva (2010, p. 21) trata-se de uma característica de IES periférica.

Nas IES periféricas, não há uma cultura de acervo, em que se valorizem as possibilidades de pensar, de fazer, de criar. Esses valores não são percebidos pela educação realizada nestes espaços, pois a concepção de senso comum que prevalece na educação é a de que só se tem aquilo que é guardado dentro de si, ou seja, só é valorizado o que é armazenado na memória do aluno. O acervo, por sua vez, desobriga a guardar tudo de memória.

A constituição de *acervo pessoal* é importante, pois está diretamente ligado a postura epistemológica. No entanto, sua constituição implica condições financeiras, que no caso dos estudantes do campus de Óbidos, é de pobreza. Santana (2019) diz que o acesso à constituição de *acervo pessoal* é necessariamente mediado pelas *disposições objetivas e subjetivas*: quanto menor as *disposições objetivas*, menor provavelmente a disponibilidade de acervo; quanto menor as *disposições subjetivas*, menor a capacidade de lidar e organizar o acervo.

A importância do acervo não está na quantidade de materiais adquiridos. Mas na qualidade formativa. Nesse sentido, a pergunta seguinte, é uma complementação ao gráfico 10. Quer saber como os alunos avaliam o *acervo pessoal* que possuem. Deveria ter sido respondida somente pelos estudantes que declararam possuir *acervo*. Porém, 70 alunos responderam. O que não inviabiliza a análise.

Gráfico 11 – Suficiência do acervo pessoal para a formação



Fonte: elaborado pelo autor

O resultado do gráfico 11 revela que, entre os estudantes que acreditam ter *acervo pessoal* dedicado para estudos, a suficiência desse material para formação é insuficiente ou muito insuficiente. Apenas 8 alunos declararam ser suficiente o acervo que possuem.

Como dito anteriormente, o acesso a um bom *acervo pessoal* depende de condições financeiras. Sendo assim, a não constituição de acervo ou sua precariedade, não são, em absoluto, escolha própria do aluno. No entanto, ainda que dependa das disposições objetivas, estudantes com maior abertura para o conhecimento tendem a organizar de forma materializada o pensamento. O que se vê no caso do aluno de Pedagogia do campus, que os que organizam o pensamento desta maneira são poucos (39%), e mesmo entre os que constituem acervo a qualidade desse material parece ser mínima, pois não atende as necessidades formativas da maioria (é insuficiente ou muito insuficiente). Para Santana (2019), a qualidade do acervo pessoal reflete o estado do processo formativo que o indivíduo almeja a partir da seleção do material.

Diante dessa realidade, inquiriu-se, na roda de conversa, em que medida a falta de acervo prejudicaria a formação acadêmica e como os alunos tratam de superar esse empecilho, se o fazem.

Moderador: 61% dos estudantes declararam não possuir acervo (textos em meio físico ou virtual: livros, revistas científicas). Vocês acreditam que isso pode prejudicar a formação universitária? E de que forma a falta de acervo pessoal é superada?

Thainá: *O acervo, virtual ou físico, faz uma grande diferença e pode prejudicar, sim, nossos estudos, porque o livro ele é a base de nosso conhecimento, é lá que estão todas as informações que necessitamos. Se a gente não tem o físico, que seja o mínimo que a universidade tem que nos disponibilizar, porque o aluno em si tem que comprar pra ter acesso a esse material. Mas ele vai em busca desse material por meio virtual, PDF, leituras, seja lá como for, mas tem que ter acesso. E, quando ele não tem esse acesso, com certeza vai dificultar, porque as leituras e nossos estudos estão baseados nessas leituras, nesses livros. Com certeza, dificulta porque o que a gente precisa estar lá. Não adianta só o professor explicar. (...) A universidade te disponibiliza um acervo em pequena quantia, mas te disponibiliza. Mas para atender três turmas, do mesmo curso, são cento e poucos alunos pra aquele acervo. Aquele material vai ser disputado. Você vai chegar lá na biblioteca, vai querer solicitar o livro e o livro não estará disponível, porque é pequena a quantidade de livros na Ufopa e o aluno, como você falou, é economicamente pobre, não vai ter condições de comprar um livro pra estudar.*

Beatriz: *Eu, particularmente, consigo montar no meu computador uma pasta de livros das disciplinas. Livros que eu consigo baixar na internet gratuitos. Vou tentando aos poucos conseguir esse acervo. Porém, não é suficiente por todos esses fatores que a Thainá falou. É um aluno pobre que nem consegue. Eu vou pesquisar os livros que a gente pesquisa são caros. Então, é complicado a gente conseguir ter esse acervo. Mas a gente sabe que é importante. E a gente, eu, particularmente, o meu acervo ele é totalmente digital.*

Jander: *Como a Thainá já falou com as meninas, existem vários livros digitais em que a gente pode recorrer, que podem nos ajudar. E, uma vez a gente, enquanto alunos, tem que ter interesse desses materiais disponíveis, a gente vai estar objetivando a nossa própria formação. Até porque o professor não vai lá buscar pra gente e nos entregar tudo pronto.*

A gente precisa de referência, precisa de material básico pra produzir conhecimento científico e uma vez que a gente não tem esse acervo digital ou físico, a gente acaba se auto-prejudicando.

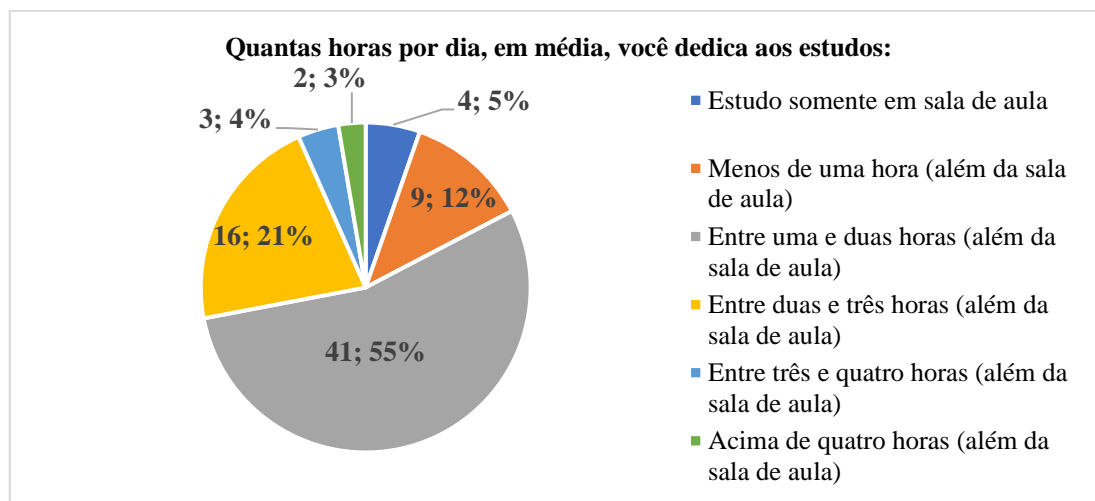
Os participantes da roda de conversa percebem a importância do acervo na formação. Na falta do acervo físico, apontam como saída materiais disponíveis na internet, que podem ser baixados gratuitamente, e o empréstimo de livros na biblioteca do campus. Porém, resumem a ideia de acervo a posse do livro físico (“o livro, ele é a base de nosso conhecimento”) e desconhecem ou não percebem a importância de outros materiais agregados ao longo do curso (cadernos, revistas científicas, anotações, esquemas, fichamentos) que podem contribuir para formação.

Destaca-se, que os participantes entendem a constituição do acervo como algo que complementa ou aprofunda a fala do professor como relata Thainá: “Não adianta só o professor explicar”. Jander entende que o aluno deve manifestar interesse na busca por materiais de formação: “Até porque o professor não vai lá buscar pra gente e nos entregar tudo pronto”, diz o aluno. Apesar da percepção, quanto a importância da constituição do acervo, os participantes da roda de conversa não demonstram que possuem seus próprios acervos. Somente Beatriz confessa possuir acervo digital. No entanto, a sua noção de *acervo pessoal* está mais voltada para a organização dos textos das disciplinas em pastas, como relata: “Eu, particularmente, consigo montar no meu computador uma pasta de livros das disciplinas. Livros que eu consigo baixar na internet gratuitos. Vou tentando aos poucos conseguir esse acervo. Porém, não é suficiente”.

5.2.14 Horas dedicadas aos estudos fora da sala de aula

A pergunta procurou saber o quanto o aluno estuda, diariamente, além das horas de sala de aula. Importava, nessa questão, perceber se o estudante busca estudar além das horas passadas no campus e como analisa o tempo que dedica para isso.

Gráfico 12 – Horas dedicadas aos estudos fora da sala de aula



Fonte: elaborado pelo autor

O resultado indica que o estudante de Pedagogia estuda pouco. A imensa maioria declara dedicar até duas horas diárias de estudos para além da sala de aula. Esse resultado se explica se considerado, que mais da metade do alunado do campus trabalha. Por outro lado, para esse perfil sociológico de aluno universitário, ir à aula significa prestar atenção e resolver os trabalhos passados pelos professores. Logo, poucas horas de estudos bastam.

Dado o grande percentual de alunos que declararam não desempenhar nenhum tipo de atividade remunerada (como visto no gráfico 5), que não trabalham, seria de esperar ser maior a média de horas diárias reservadas para estudar.

Os dados do gráfico 12 repetem o resultado da pesquisa de Corrêa (2017), que constatou que expressiva maioria dos estudantes de Pedagogia da Ufopa Santarém dedicam entre uma e duas horas diárias aos estudos fora da sala de aula. Por outro lado, o número de alunos do campus de Óbidos que declararam estudar menos de uma hora, ou não estudar durante a semana (somente em sala de aula), é superior aos obtidos na pesquisa de Corrêa (2017) respectivamente, cinco e zero contra quatro e nove do campus.

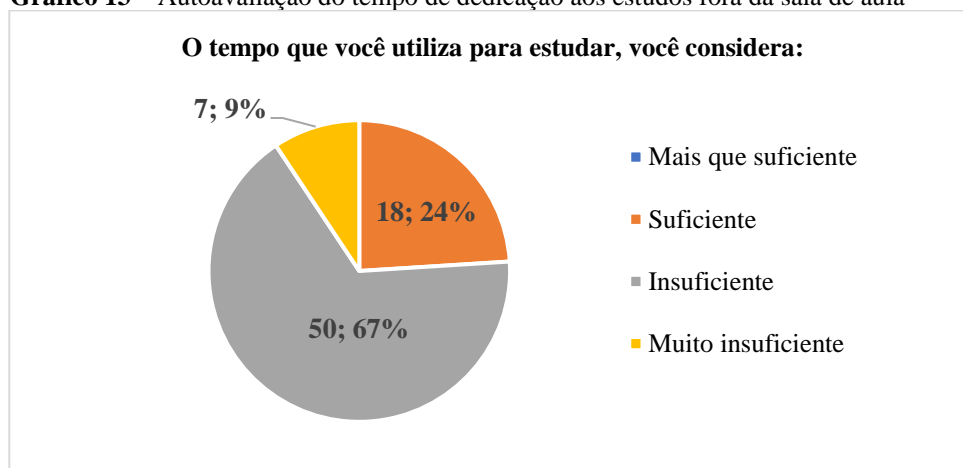
De forma geral, o estudante de graduação – ao menos nas IFES –, fora da sala de aula, estuda pouco. A V Pesquisa do Perfil dos Graduandos das IFES (ANDIFES/FONAPRECE, 2019) demonstrou que 65,5% dos alunos dedicam até dez horas semanais, o que corresponde,

em média, há duas horas diárias. Nesse sentido, o alunado do campus de Óbidos segue um comportamento que não é exclusivo da condição de IES periférica, mas, de um perfil de aluno que condiciona sua formação aos objetivos mercadológicos que se impôs a educação superior no Brasil.

Estudar pouco, fora da sala de aula, está diretamente ligado a postura epistemológica que o aluno assume frente ao conhecimento. Significa que, estudar poucas horas fora da sala de aula, ou somente durante a aula, o aluno tome como suficiente para sua formação o que o professor passa. Nesse caso, adota postura fechada. Não manifesta curiosidade epistemológica, pois, para seu perfil sociológico basta prestar atenção na aula e realizar as tarefas pedidas.

O aluno de Pedagogia do campus é consciente de que o tempo que destina para seus estudos é pouco. O estudante reconhece que dedica pouco tempo ao estudo, que essa quantidade é insuficiente ou muito insuficiente para sua formação.

Gráfico 13 – Autoavaliação do tempo de dedicação aos estudos fora da sala de aula



Fonte: elaborado pelo autor

A fim de entender melhor por que esse aluno dedica pouco tempo aos estudos, visto que boa parte não trabalha, e como os participantes da roda de conversa percebem a relação tempo de estudo e formação, é que os resultados dos dois gráficos foram apresentados para discussão.

Moderador: Os estudantes afirmam dedicar somente até duas horas diárias de estudos fora da sala de aula e que têm consciência de que se trata de tempo insuficiente para uma boa formação. O que leva os estudantes dedicarem tão pouco tempo aos estudos? Acreditam que esse tempo pode comprometer à formação?

Thainá: *Eu não sei se se encaixa nessa pergunta. É como já foi falado anteriormente: tem alunos que não estão lá por interesse no conhecimento adquirido na sala de aula, mas pelo diploma. Eu acho, talvez, que se enquadra nesse fator: o aluno não podendo trabalhar tem disponibilidade pra estudar, mas não tem esse interesse em estudar.*

Beatriz: *Eu também creio que seja isso. Porque a gente consegue compreender as pessoas que realmente não tem disponibilidade de tempo por conta do trabalho. Mas essa*

porcentagem aí que não trabalha e tem tempo para estudar a gente só consegue perceber que possa ser a primeira opinião que vem à cabeça, é a falta de interesse.

Thainá: *E até porque, lá na sala de aula, são os colegas que trabalham, as coisas que mais relatam é a falta de tempo para estudar e o tempo que estudam é durante o trabalho, no intervalo do trabalho, quando estão indo pra casa, no pouco tempo da saída do trabalho para almoçar, na ida pra universidade. Então, tem gente que chega sempre antes para aproveitar aqueles minutinhos antes da aula começar. Agora essa porcentagem que apareceu na pesquisa, que ele tem essa disponibilidade de tempo pra estudar e não estuda, talvez seja esse fator aí de interesse do aluno. Porque se tem o tempo e não estuda é falta de interesse.*

As duas estudantes entendem que falta interesse na dedicação aos estudos por parte daqueles alunos que não trabalham (julgamento moral). Para elas, o fato de estudantes não trabalharem significa que teriam mais tempo para dedicação aos estudos. Mas, conforme o resultado da enquete, esses alunos relatam dedicar poucas horas de estudo além da sala de aula. Esse julgamento das participantes está influenciado pela maneira como se fez a pergunta, que de certa forma, induz a resposta.

O que as participantes da roda abordam como desinteresse, para efeito desta pesquisa, traduz-se em disposição subjetiva frágil, decorrente do fato de mais da metade do alunado do campus estar insatisfeita com o curso escolhido devido à falta de opção.

É preciso destacar a percepção que as participantes têm do esforço e interesse dos colegas que, mesmo trabalhando, procuram estudar nos intervalos do trabalho e das atividades domésticas.

Janete: *A gente acaba vendo o comprometimento do aluno com o estudo. Às vezes, quem trabalha se dedica mais que aqueles que realmente não trabalham, digamos assim. Tem alguns que realmente não trabalham e se dedicam. Tem aqueles que não trabalham e não estão nem aí. Vão empurrando pela barriga, levando nas costas. A gente verifica isso quando vai apresentar trabalho. Às vezes, a gente está ali naquela agonia e a pessoa “o que é que eu falo?”, “o que eu vou fazer?”. O comprometimento do aluno às vezes chega até ser estressante.*

Nesse caso, embora tais estudantes não disponham de disposições objetivas adequadas, no que se refere a tempo apropriado para estudar, ainda assim, apresentam alguma disposição subjetiva no sentido do interesse em querer estudar em condições adversas.

Nas falas de Janete e Thainá há um julgamento moral quanto ao compromisso do aluno com o curso. Para as alunas não trabalhar implica em disponibilidade para estudar. Porém, como já visto, grande parte dos alunos que não trabalham dividem as horas de estudos com obrigações familiares e atividades domésticas. Na lógica das estudantes, se não trabalha, obrigatoriamente, tem mais tempo para estudar. Se não estuda é falta de interesse.

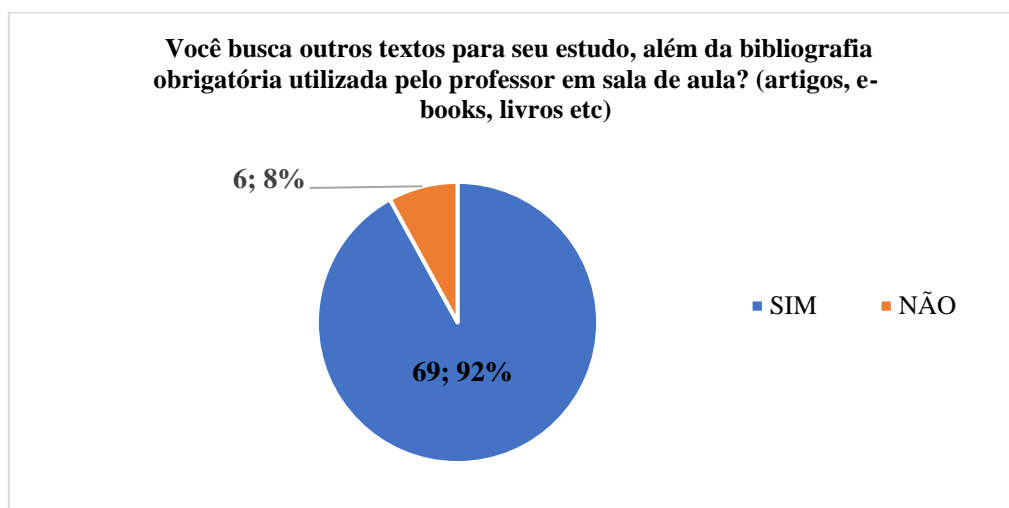
Janete: *Agora essa porcentagem que apareceu na pesquisa, que ele tem essa disponibilidade de tempo pra estudar e não estuda, talvez seja esse fator aí de interesse do aluno. Porque se tem o tempo e não estuda é falta de interesse”.*

Thainá: *O aluno não podendo trabalhar tem disponibilidade pra estudar, mas não tem esse interesse em estudar.*

5.2.15 Busca materiais de estudos além da ementa das disciplinas

A questão analisa se os estudantes vão atrás de outras referências além das que compõem a ementa dos componentes curriculares ou se se limitam somente àquilo que o professor oferece como bibliografia.

Gráfico 14 - Busca por materiais de estudos além da bibliografia obrigatória



Fonte: elaborado pelo autor

Chama atenção o fato de mais de 90% do alunado declarar ir atrás de outras fontes bibliográficas, além das que o professor utiliza em sala de aula.

Considerando o percentual de alunos que diz não possuir acervo pessoal, esse número parece contraditório. Ainda mais, quando analisado o perfil de estudo do aluno do campus até aqui verificado. Contudo, não há de se supor que os respondentes mentem. Haveria de especular o que entendem por outros materiais, já que não foi descrito na pergunta. Por isso, pôs-se na roda de conversa esse resultado para análise.

Moderador: *Acreditam que esse dado corresponda à realidade? Que materiais poderiam ser esses, dado que a maioria dos estudantes declarou não possuir acervo em casa e pouca frequência à biblioteca.*

Thainá: *Eu vejo que esse percentual se refere, principalmente, à elaboração de trabalhos. Talvez seja esse o único momento que algumas pessoas busquem outros referenciais. Porque o professor instiga os alunos a buscar outras referências, outros autores, seja em livros, artigos científicos, em outros trabalhos já produzidos. Talvez seja dessa forma. Eu respondo por mim. Eu procuro, sim, outros materiais além da bibliografia passada. Por*

quê? Quando a gente vai fazer um trabalho (...) tem que procurar outros autores para fazer comparações com outro autor. Procuram. Mas não sei se é compatível com essa porcentagem aí. Mas muitos alunos procuram outros materiais além da bibliografia repassada pelos professores.

Beatriz: *Eu concordo plenamente com a Thainá.*

Janete: *Eu também vou concordar com isso. Ela falou eu fiquei até refletindo; realmente, tem que concordar. Acho que seria nesse sentido também. Concordo com a Thainá.*

Com base no que testemunham as alunas, pode-se inferir que os respondentes interpretaram a pergunta de forma distinta daquela que supunha o pesquisador; daí o resultado da questão parecer incongruente. A busca por outras fontes relaciona-se com a resolução de tarefas. Mesmo quando emprestam livros na biblioteca, vão por títulos constantes da ementa das disciplinas, conforme demonstra o relatório da biblioteca.

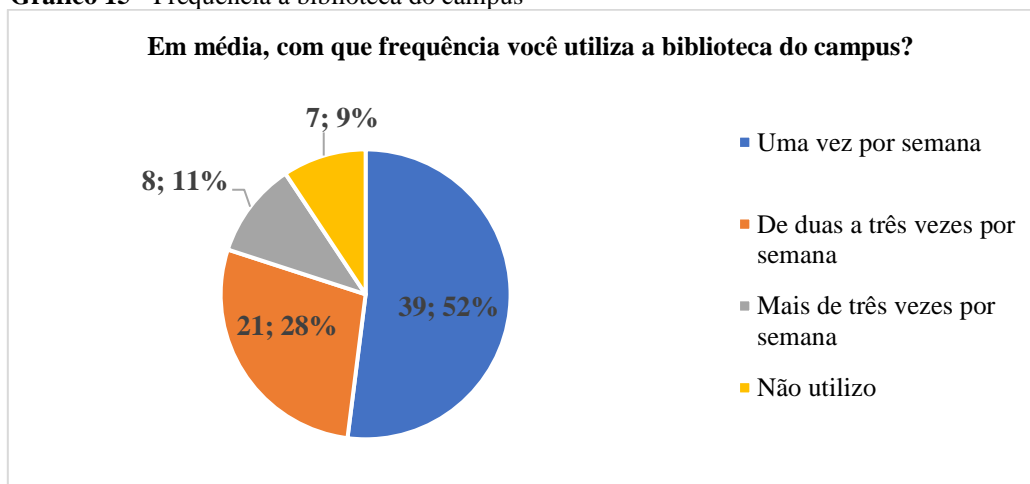
O comportamento do aluno é regido por uma cultura escolar, que resume a vida acadêmica em ir à aula, prestar atenção, realizar as tarefas que o professor passa. Até mesmo os alunos mais aplicados agem desta forma. A fala de Thainá evidencia um pouco isso: “Eu vejo que esse percentual se refere, principalmente, à elaboração de trabalhos. Talvez seja esse o único momento que algumas pessoas busquem outros referenciais”.

Agindo desta forma, conclui-se que a postura epistemológica do estudante se fecha no material limitado apresentado pelo professor, o que significa que o aluno toma o conhecimento como algo completo, acabado, no sentido de que não há o que questionar.

5.2.16 Frequência à biblioteca do campus

A pergunta visou identificar se os estudantes procuram à biblioteca e o quantitativo de vezes semanais.

Gráfico 15 - Frequência à biblioteca do campus



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à utilização da biblioteca, o comportamento do estudante de Pedagogia do campus de Óbidos assemelha-se ao do estudante da Ufopa Santarém: pouca frequência a esse espaço. Como apontou a pesquisa de Corrêa (2017), relativa a alunos de Santarém, os alunos do campus de Óbidos frequentam em média uma vez por semana a biblioteca. É um quantitativo baixo, principalmente, dada a ausência de outros espaços de estudos na cidade e a falta de *acervo pessoal*.

Chama atenção o fato de 9% dos estudantes afirmarem não fazer nenhum tipo de uso da biblioteca, sequer para estudo em grupo. Pressupõe-se que, para esses alunos, a formação acadêmica restringe-se ao espaço-tempo da sala de aula em virtude da cultura escolar de ir à aula, prestar atenção e realizar a tarefa. Questionados de que forma estudam e como obtêm os materiais de estudos necessários às disciplinas, declaram buscar na internet e estudar com PDFs disponibilizados pelos professores. E justificam porque não utilizam a biblioteca do campus. É o caso das informantes 9 e 10.

Pesquisador: tendo você respondido no questionário que não utiliza o espaço e nem os serviços que a biblioteca do campus oferece, poderia descrever de que maneira estuda? De que forma obtém materiais de estudos referentes ao conteúdo das disciplinas?

Informante 9²¹: *De início, estudei pouco, mas quando precisei emprestar livros já tinham sido emprestados todos. Tenho colegas de outras turmas e acabei emprestando livros e até ganhei de algumas disciplinas. Outras vezes, os professores disponibilizaram materiais em PDF. Até o momento, ainda não utilizei a biblioteca. Também cheguei a imprimir livros com ajuda de uma amiga. Imprimíamos por capítulo, pois a leitura no celular não é muito proveitosa.*

Informante 10²²: *Os professores têm disponibilizado cópias do material de estudo em PDF. E a complementação tenho feito emprestando livros de ex-alunos e faço pesquisa em sites através da internet. O motivo que me faz não utilizar a biblioteca do campus é porque esta não disponibiliza um acervo para suprir a demanda dos alunos. Também a biblioteca do campus não funciona no horário noturno e isso impossibilita usar precários serviços oferecidos por ela.*

As alunas relatam que não frequentam a biblioteca por ser insuficiente o número de exemplares, não atendendo a demanda do campus e por não funcionar no horário em que

²¹ Tem 32 anos, concluiu o Ensino Médio aos 30 anos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, cursa o segundo semestre de pedagogia à noite. Esperou 1 ano para ingressar no ensino superior. Servidora municipal concursada exerce a função de agente de limpeza pública, reside sozinha com os filhos e tem renda familiar entre 0,5 e 1,5 salários-mínimos. Optou em cursar pedagogia, pois sonha em ser professora.

²² Tem 51 anos, concluiu o ensino médio aos 29 anos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos; cursa o segundo semestre de pedagogia a noite. Esperou 21 anos para ingressar no ensino superior. É servidora municipal concursada, exercendo cargo técnico na área de educação. Reside com os filhos e tem renda familiar entre 0,5 e 1,5 salários-mínimos. Optou por cursar Pedagogia por não conseguir graduação na área em que pretendia no município. “Aprovada” no Enem, não quis perder a oportunidade. Mas não é o curso que desejava fazer.

estudam. Usam o material que o professor disponibiliza em PDF e complementam pesquisando na internet ou emprestando livros de colegas.

A impressão que se tem é que, mesmo não utilizando os serviços da biblioteca, as estudantes buscam meios de suprir a necessidade dos estudos. Porém, observando as respostas individuais do questionário, percebe-se que os alunos que disseram não utilizar a biblioteca são os mesmos que responderam que só estudam em sala de aula, limitam-se ao tempo-espço da sala de aula e ao que o professor oferece em PDF.

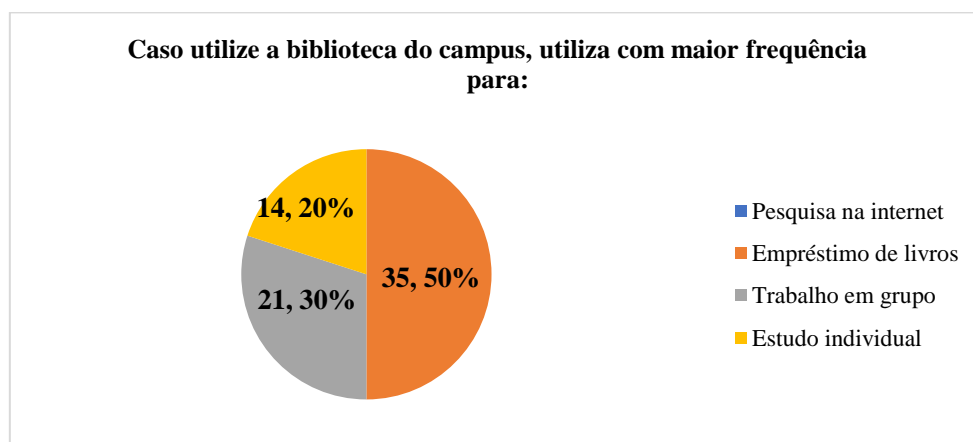
Em comum nas duas falas, é a justificativa de não ir à biblioteca em virtude de ter material de estudo disponibilizado pelo professor em PDF. De certa forma, essa medida desestimula o estudante a buscar a biblioteca. Fazendo com que o aluno se limite ao material que o professor disponibiliza. Limitar-se ao material do professor aponta para postura epistemológica fechada.

O fato de mais da metade dos alunos frequentar a biblioteca no máximo uma única vez na semana significa que essa frequência se dá não por motivação independente, mas por obrigação das leituras disciplinares. Prova disso, é que, quando perguntados o que fazem na biblioteca, a maioria diz emprestar livros.

5.2.17 Para que utiliza a biblioteca do campus

Além de saber se os estudantes frequentam a biblioteca, importa saber o que fazem naquele local. Assim, a pergunta elenca quatro possibilidades de uso, devendo o aluno optar por aquela que utiliza com maior frequência.

Gráfico 16 – Utilização da biblioteca do campus



Fonte: elaborado pelo autor

A biblioteca é percebida pelos estudantes como lugar de empréstimo de livros. A mesma conclusão obteve Corrêa (2017) ao investigar a postura acadêmica e as disposições de estudar e aprender de estudantes de Pedagogia em Santarém. No estudo da autora, constatou-se que para 76 alunos emprestar livro na biblioteca tem importância máxima; enquanto a utilização para estudo individual e em grupo tem importância média para 64 alunos e mínima para 68, respectivamente.

Conforme o gráfico 16, a biblioteca é pouco aproveitada como local de estudo, individual e em grupo (repetindo os dados de Corrêa, 2017). Chama atenção o fato de os alunos não a utilizarem para pesquisas na internet. Isso reafirma que estudam pouco fora do horário da sala de aula e, como não têm ambiente favorável de estudos em casa (alguns sequer conseguem estudar na residência) nem *acervo pessoal* ou internet de qualidade, era de esperar que a biblioteca fosse frequentada para além do empréstimo das obras e dos encontros em grupo para realização de tarefa. O fato de não realizarem pesquisa na internet, na biblioteca, é mais um indicativo de que não tem incorporada à atitude de buscar outros materiais para estudo. Além de emprestarem livros obrigatórios, realizam tarefas com suporte de textos em PDF que os professores disponibilizam.

Com relação ao empréstimo de livros, buscou-se saber que livros os alunos emprestam. Para tanto, a bibliotecária do campus, por solicitação, repassou os relatórios de títulos com mais empréstimos extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa, referentes ao período de 01/07/2019 até 31/12/2019. Nesse intervalo, foram realizados mais de 624 empréstimos/renovações referentes a 142 títulos.

Do relatório de títulos mais emprestados, elaboramos um quadro com os títulos que somaram mais de dez empréstimos/renovações, no intuito de saber que livros os alunos mais buscam e qual a motivação da escolha. A listagem revela que as obras emprestadas compõem a bibliografia da ementa dos componentes curriculares. Do quadro 8, quinze livros fazem parte ou da bibliografia básica ou complementar das disciplinas. Dois não estão na bibliografia do curso, mas ainda assim foram emprestados por indicação da professora da disciplina. Isso confirma a ideia de que o estudante toma como leitura de estudo aquilo que a autoridade (o docente; a ementa da disciplina) determina. Não busca outras. Nessa listagem dos títulos com mais de dez empréstimos, as obras que o estudante de Pedagogia empresta são todas relacionadas ao conteúdo obrigatório das disciplinas. Não há empréstimos de obras literárias ou de literatura infantil ou de temas de filosofia, psicologia ou sociologia. Mesmo outros livros necessários à formação em Educação são pouco requisitados e limitar-se às obras da ementa da disciplina

supõe pensar o conhecimento científico como algo pronto, que se realiza no conjunto de obras que o professor recomenda. A prioridade do aluno são os títulos obrigatórios, o que indica postura epistemológica fechada.

Quadro 8 – Livros com mais de dez empréstimos na biblioteca do campus de Óbidos

Título e autor	Disciplina	Empréstimos
Pedagogia e pedagogos, para quê? – Libâneo, José Carlos	Introdução à Educação e a Pedagogia	24
Educação inclusiva – Ferreira, Maria Elisa Caputo	Indicação do professor	22
Educação especial no Brasil – Mazzotta, Marcos José da Silveira	Fundamentos da Educação Especial	21
Filosofia da educação – Luckesi, Cipriano	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	20
Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação	Ludicidade e Corporeidade	19
Bases psicopedagógicas da educação especial	Indicação do professor	18
Educação inclusiva com os pingos nos "is" – Carvalho, Rosita Edler	Fundamentos da Educação Especial	16
Educação e luta de classes – Ponce, Aníbal	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	14
Estudos Integrativos da Amazônia – EIA	Estudos Integrativos da Amazônia – EIA	14
Saberes, imaginários e representações na educação especial – Oliveira, Ivanilde Apoluceno	Fundamentos da Educação Especial	13
Sociedade, natureza e desenvolvimento	Sociedade, natureza e desenvolvimento	13
O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária – Zabalza, Miguel A.	Pedagogia em ambientes não escolares	11
Como elaborar projetos de pesquisa – Gil, Antonio Carlos	Metodologia da Pesquisa em Educação	11
Fundamentos de metodologia científica / Marconi, Marina de Andrade	Metodologia da Pesquisa em Educação	11
História das idéias pedagógicas no Brasil – Saviani, Dermeval	História da Educação Geral	10
Escola e democracia – Saviani, Dermeval	Política e Legislação Educacional	10
Projetos pedagógicos na educação infantil – Barbosa, Maria Carmen Silveira	Estágio em Educação Infantil	10

Fonte: elaborado pelo autor

A bibliotecária também repassou dados referentes ao uso de outros dois serviços que a biblioteca oferece: acesso a computadores/internet e sala de estudo em grupo.

No período de 01/07/2019 a 19/12/2019, foram registradas 153 utilizações dos computadores/internet pelos discentes, aparentemente contrariando seu depoimento de que não utilizam esse serviço. No entanto, como se verifica, os computadores/internet são utilizados com pouca frequência, menor até de que o público externo, para o qual registram-se 273 solicitações de uso.

Quanto à utilização da sala de estudo em grupo, registram-se 86 situações de uso no mesmo período. Entenda-se estudo em grupo como realização de tarefa passada pelo professor.

Diante dos dados expostos, conclui-se que o aluno de Pedagogia do campus de Óbidos não compreende o real significado da biblioteca, que segundo Britto (2016, p. 19)

demanda formação permanente e deve ter como princípio formar o leitor, contribuindo para a contínua superação de seus limites. Sua medida de valor está, não no tamanho de seu acervo, na quantidade de atendimentos, na diversidade de promoções ou na modernidade dos recursos – mesmo que tudo isso seja desejável –, mas no quanto contribui para o adensamento da cultura, da disseminação do conhecimento e a afirmação da consciência individual e coletiva – enfim, para a formação do leitor.

Ao contrário do que pensa o autor, o estudante do campus não utiliza esse espaço para adensar sua formação acadêmica. Conforme os dados do gráfico 16, a biblioteca é vista como lugar de oferta de livro e de complemento de estudos da sala de aula, que o aluno vai quando o professor passa tarefa.

O comportamento de uso da biblioteca, pelo estudante de Pedagogia do campus, é o mesmo percebido pelo estudo de Silva e Britto (2004). Os autores analisaram os modos de uso da biblioteca pelo estudante de educação superior de IES periférica e o efeito que isso causa em sua formação. Investigando alunos de Pedagogia de uma IES privada/periférica chegaram à conclusão de que os alunos “compreendem-na como um instrumento suplementar e não como um centro de formação. Seu uso está relacionado ao tempo de formação acadêmica, podendo demonstrar o fato de que é usada por obrigação curricular” (SILVA; BRITTO, 2004, p. 278). Ao agir desta forma, o estudante do campus, limita sua formação ao espaço-sala de aula. Ainda que frequente a biblioteca, o faz por obrigação, uma vez que consulta somente a bibliografia que o professor recomenda ou empresta livros que estejam diretamente relacionados aos trabalhos pedidos pelos docentes. Esse comportamento evidencia postura epistemológica fechada, visto que o aluno não desenvolve curiosidade epistemológica ao fazer uso da biblioteca somente por obrigação curricular.

5.2.18 O que mais prejudica sua formação universitária?

Essa questão buscava identificar os principais pontos que, na avaliação dos estudantes, prejudicam sua formação no curso de Pedagogia. A forma como a pergunta foi elaborada, aberta, propiciou que os alunos expusessem livremente aquilo que entendem prejudicar a formação de cada um. As respostas, embora individuais, representam em conjunto a realidade comum do alunado da categoria de aluno novo.

Obtiveram-se 71 respostas. Em análise prévia, percebeu-se que os fatores que atrapalham a formação do aluno se repetem. Assim, as respostas foram classificadas em nove categorias: 1. Falta de tempo; 2. Dificuldades financeiras; 3. Distância; 4. Trabalho; 5. Internet; 6. Condições de estudo/qualidade do curso; 7. Pandemia; 8. Formação acadêmica; 9. Conciliar com casa.

Conforme se verá no quadro 9, uma mesma resposta pode enquadrar-se em mais de uma categoria. Isso porque, para alguns alunos, uma série de fatores prejudica sua formação.

Quadro 9 – Aspectos que mais prejudicam a formação universitária

(1. Falta de tempo; 2 Dificuldades financeiras; 3. Distância; 4. Trabalho; 5. Internet; 6. Condições de estudo / qualidade do curso; 7. Pandemia; 8. Formação acadêmica; 9. Conciliar com casa)

	Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	O acesso à internet em casa					X				
2.	No momento a pandemia							X		
3.	Falta de tempo.	X								
4.	O tempo. Infelizmente, trabalhar e estudar deixa o tempo de estudo reduzido.	X								
5.	As viagens a serviço				X					
6.	A falta de tempo pra estudar	X								
7.	Tempo dedicado aos estudos	X								
8.	No momento o COVID-19							X		
9.	Dificuldades financeiras e o fato de morar longe de casa		X	X						
10.	Distância e acesso à internet			X		X				
11.	Questões financeiras		X							
12.	Conciliar estudos e atividades laborais									X
13.	Não tenho nenhuma renda para me auxiliar		X							
14.	Falta de internet em casa					X				
15.	O fato de morar em outra cidade que não é a minha de origem			X						
16.	Falta de conciliação entre faculdade e outras atividades para fazer trabalhos, por exemplo. Ensino insuficiente também				X		X			
17.	A escassez de tempo para dedicar aos estudos	X								
18.	No momento a falta de internet					X				
19.	Falta de tempo para estudar e falta de recursos tecnológicos	X					X			
20.	No momento, o difícil acesso as aulas. Em tempos pandêmicos a preocupação toma conta, e pouco se dedica aos estudos. Pois, não é todo dia que se tem uma internet boa para assistir lives e fazer pesquisa. Outro ponto, é a instabilidade de manter a moradia, por não ter um salário fixo. É difícil conciliar, mas desistir não é uma opção, pois todo esforço e trabalho valerá a pena		X			X		X		
21.	Falta de recursos financeiros		X							
22.	Falta de tempo suficiente para estudar	X								
23.	Falta de professores, instabilidade na internet, falta de livros suficiente para todos					X	X			

49.	Não ter mais tempo para estudar por ter que trabalhar. Além da falta de recursos financeiros para adquirir mais material bibliográfico necessário para uma formação mais completa	X	X									
50.	A falta de uma internet boa e de qualidade para fazer pesquisa e acompanhar as atividades					X						
51.	Falta de tempo para dedicar aos estudos	X										
52.	Desanimo com a pandemia								X			
53.	Falta de tempo para estudar. As vezes o tempo que tenho disponível é insuficiente	X										
54.	A falta de internet em casa. Pois, estamos em uma era digital onde a tecnologia é uma grande aliada dos estudantes					X						
55.	Não compreendi a pergunta											
56.	Atualmente são as aulas não presencias								X			
57.	Distância e conexão on line			X		X						
58.	A distância, pois venho da zona rural pra zona urbana. Muitas vezes estrada feia e chuva		X									
59.	Dificuldade financeira			X								
60.	Acredito que, por vezes, algumas metodologias adotadas em sala de aula, que utilizam de artifícios mais convidativos e fáceis para obtenção de notas. Não estou criticando, apenas demonstrando que como futuros professores necessitamos de instigação. E conforme se avança é necessário a dificuldade e obstáculos para estímulo e crescimento cognitivo e pessoal. Estamos lidando com pessoas que necessariamente precisam ter o mínimo de conhecimento para repassar independente da área escolhida para atuação. E no momento em que as coisas se tornam fáceis como espera-se uma postura de constante atualização de um futuro professor?							X		X		
61.	Situação financeira, limitações do campus, responsabilidades fora do campus		X					X				X
62.	O que mais prejudica minha formação são minhas responsabilidades pessoais, o trabalhos, afazeres domésticos. Tomam bastante tempo do meu dia											
63.	Ter que conciliar trabalho, família e estudo. Além da dificuldade financeira		X									X
64.	Suporte insuficiente											
65.	Falta de aparelhos eletrônicos para facilitar nos estudos e acesso à internet						X	X				
66.	A falta de tempo para leituras	X										
67.	A dificuldade de conciliar os estudos, o trabalho e a responsabilidade de sustentar minha família				X							X
68.	A falta de domínio no que se refere a instrumentos de informática e outras tecnologias digitais										X	
69.	Tempo insuficiente para os estudos											
70.	Disponibilidade de tempo e acesso à internet limitado para fins de estudos	X					X					
71.	O horário, devido ser matutino e ter que escolher entre a faculdade ou um trabalho. Assim como o deslocamento até a universidade ser um pouco distante e eu ter que ir a pé na maioria das vezes			X	X							

Fonte: elaborado pelo autor

Quando perguntados sobre o que mais prejudica a formação universitária, a maioria refere a falta de tempo (20 alunos). Isso porque, como visto, o estudante do campus enquadra-se na identificação de trabalhador-estudante (ROMANELLI, 1995). Logo, divide o tempo dos estudos com o trabalho. Mesmo os que não exercem atividade remunerada (47%) relatam não dispor de tempo disponível para dedicação exclusiva aos estudos. Nesse caso, se dividem entre o estudo, obrigações familiares e afazeres de casa. Essa condição está relacionada as disposições objetivas.

Somente 7% dos participantes da pesquisa afirmaram dispor de tempo integral para estudar. A falta de tempo para os estudos é, segundo os estudantes, um dos fatores que mais prejudicam a formação universitária. Não ter tempo para estudar constitui característica do aluno novo. Tempo disponível para dedicação aos estudos integra o conjunto de disposições objetivas (BRITTO et al., 2008) necessárias para uma boa formação. Por outro lado, a falta de tempo também está relacionada as disposições subjetivas, uma vez que estas demandam organização e planejamento de rotina de estudo e trabalho. Mesmo diante de tempo limitado, é necessário que o estudante crie as condições para estudo. Contudo, a própria condição de trabalhador-estudante, é em si, fator que prejudica a formação do aluno. Isso porque, se vê impedido, de participar das formações além da sala de aula devido à falta de tempo, como relatado pela aluna:

Por já ter uma família (esposo e filho) e um trabalho que preciso pra sobreviver, o tempo é algo que fica escasso para o tanto que o ensino superior exige. Então, vejo que não consigo entrar em um trabalho de extensão, de participar de bolsas... coisas que acrescentam no currículo e isso tem me deixado muito preocupada, pois sabemos da importância de todos esses complementos. Mas, infelizmente, não consigo me desdobrar pra abraçar a minha vida pessoal e acadêmica de forma satisfatória.

A condição da estudante há impossibilita de participar das formações extrassala de aula. Por ter um trabalho é impedida pelos editais de ser bolsista de projeto de pesquisa ou extensão. E mesmo que quisesse ser voluntária não dispõe de tempo para isso. Pois, como demonstra, não consegue conciliar a vida pessoal e acadêmica de forma ir além das obrigações universitárias.

Além da falta de tempo, as respostas dos estudantes se enquadram em mais oito categorias: *condições de estudo/qualidade do curso (16 respostas); dificuldade financeira (12 respostas); internet (12 respostas); distância (10 respostas); trabalho (7 respostas); conciliar com casa (6 respostas); pandemia (4 respostas); formação acadêmica (4 respostas);*

Seguida da falta de tempo, *condições de estudo/qualidade do curso* aparece como o segundo maior fator que prejudica a formação universitária do estudante do campus. Dezesesseis alunos apontaram essa dificuldade. Trata-se de questões tanto pessoais, desde a falta de local para estudar em casa, como institucionais, a exemplo: *falta de professores no campus, instabilidade na internet, falta de livros suficiente para todos, falta de bolsas, currículo, falta de conteúdos físicos ligados ao curso não disponíveis na biblioteca*. Esse conjunto de fatores corrobora o status de IES periférica do campus. Essa condição, supõe-se interferir diretamente na maneira como os professores ministram suas aulas. Optando por metodologias que favoreçam os poucos recursos institucionais disponíveis. Desta forma, o conhecimento é trabalhado de forma menos exigente como relatado pelo estudante:

Acredito que, por vezes, algumas metodologias adotadas em sala de aula, que utilizam de artifícios mais convidativos e fáceis para obtenção de notas. Não estou criticando, apenas demonstrando que como futuros professores necessitamos de instigação. E conforme se avança é necessário a dificuldade e obstáculos para estímulo e crescimento cognitivo e pessoal.

Embora não tenha sido o foco desta pesquisa, mas seria preciso investigar dada a condição de IES periférica do campus e a condição de pobreza do aluno, que estratégias de ensino os docentes utilizam.

Em terceiro lugar, apontados como fatores prejudiciais à formação universitária do aluno do campus, estão a *dificuldade financeira* e *internet*. Em relação à primeira, dada a condição de renda familiar *per capita* dos alunos, esperava-se maior número de respostas nesse sentido, uma vez que a dificuldade financeira se mostra como grande empecilho à formação de parte do alunado como relatado pelos participantes da roda de conversa. A falta de recursos econômicos implica impossibilidade de investimentos das disposições objetivas para formar-se. Essa condição financeira é característica do aluno novo cujas famílias não dispõem de condições materiais para o prolongamento da educação dos filhos, o que os obriga a trabalhar, não para manutenção dos estudos, mas para complementar a renda familiar.

Quanto à *internet* chama atenção por constar entre os três principais fatores que prejudicam a formação do aluno. A internet a que os alunos se referem é a que utilizam em casa, visto que o campus disponibiliza acesso WI-FI de razoável qualidade. Entretanto, é um serviço que costumam utilizar somente quando estão no horário de aula. Há de considerar na resposta dos alunos, a realização das aulas *on line* em virtude da pandemia. E o fato de que, quando responderam a enquete, o campus estava fechado. Não era possível o acesso à internet institucional.

Outro motivo citado é a *distância* (10 respostas) entre o campus e a residência dos estudantes. O campus está situado em bairro periférico, longe do grande centro, pesando o fato de não haver transporte público na cidade.

Destaca-se o número de respostas, apenas quatro, relacionadas diretamente a *Formação acadêmica*. Destas, somente duas transcrevem a limitação intelectual do aluno, no que diz respeito a falta de leitura, “*não tenho hábito da leitura. Isso me prejudica um pouco*”, e “*a compreensão dos textos científicos. Insegurança na apresentação de trabalho*” e metodologia de ensino.

A dificuldade de ler e compreender o texto do convívio universitário não seria resultado de deficiência na educação escolar, e sim das formas de relacionamento do estudante do campus com a cultura hegemônica e da maneira como argumenta cientificamente pautado no senso comum (BRITTO et al., 2008).

Embora, os problemas relacionados à leitura e à produção escrita tenham sido pouco citados, ao apresentar a questão na roda de conversa, percebeu-se que é um problema que atinge a grande maioria dos alunos.

Moderador: Poucos citaram questões relacionadas à leitura, produção de textos acadêmicos. Vocês acreditam que essas questões também prejudicam a formação de vocês?

Thainá: *Eu creio assim: a maioria das respostas das pessoas foi falta de tempo, dificuldades financeiras, enfim. Porque é o que mais afeta os alunos. É o que mais afeta e que faz ele pensar assim se realmente deve seguir ou não o caminho do estudo. E, sim, as questões relacionadas à leitura e a produção de textos fazem toda a diferença e prejudicam a formação universitária. Eu posso te citar, por exemplo, quando chegamos na universidade e o professor passou trabalho e a gente não sabia o mínimo fazer. Então, a falta de leitura, a falta de produção de textos acadêmicos faz toda diferença na formação universitária e vem prejudicar sim, com certeza, principalmente, aquele que quer dar prosseguimento a sua vida acadêmica seja lá por uma especialização, ou mestrado, isso faz diferença.*

Beatriz: *É claro que prejudica. Porque na universidade a gente precisa dessas produções. De certa forma, é o resultado do que a gente vem aprendendo no decorrer do curso. E, quando a gente não tem isso, fica faltando algo na nossa formação. E, realmente, são poucos professores no nosso campus e já são sobrecarregados, isso acaba prejudicando o discente também. Acabamos não tendo as orientações devidas. Isso sempre foi uma queixa da nossa turma.*

Janete: *Ao longo de toda essa nossa conversa foi bem discutido o que prejudica a formação acadêmica: a questão financeira, a distância, como você falou. E, realmente, é bem complicado quando a gente entra na sala de aula tenta melhorar a questão da escrita acadêmica. Então, é como a Beatriz falou essa falta de orientação. A gente entrega um artigo e não tem revisão. Teve uma vez que o professor X foi a primeira vez que fez uma revisão e devolveu pra gente o artigo. Gente, aquilo foi bem assustador. Isso aqui você precisa melhorar. Tem que fazer assim; coloca desse jeito. E foi muito bom porque a gente acabou crescendo. Foi muito bom para nossa formação. Eu vejo que a gente, dentro do nosso limite, procura melhorar.*

As estudantes reconhecem que o não domínio da leitura e escrita acadêmica prejudica diretamente a formação universitária. Relatam ser esse um problema geral das turmas. Mas o que se vê, dadas as respostas no questionário, é que os alunos não reconhecessem tais problemas como prejudiciais à própria formação. E, ainda segundo as participantes, a dificuldade na escrita acadêmica advém da falta de orientação dos professores. O número reduzido de docentes implicaria diretamente nessa questão.

De forma geral, as dificuldades de formação acadêmica dos estudantes do campus de Óbidos relacionam-se mais com as disposições objetivas e condições institucionais da oferta do curso, que com questões intelectuais individuais como a leitura acadêmica e a produção do texto científico.

6 SÍNTESES POSSÍVEIS

Ao objetivar verificar, tendo por referência o campus de Óbidos da Ufopa, como o estudante de IES pública periférica isolada realiza seu processo de formação universitária no que tange à relação com o conhecimento, aos modos de estudar e aprender e às expectativas formativas enquanto “aluno novo” de IES periférica, os resultados indicam que o estudante do curso de Pedagogia do campus de Óbidos manifesta as características próprias ao perfil de “aluno novo”. Esse conceito constitui-se como categoria de análise importante na investigação do contingente de estudantes pobres que tem sido incorporado pelo ensino superior recentemente.

Quanto ao campus universitário de Óbidos, demonstrou-se à posição extremamente periférica que ocupa no campo da educação superior (IES periférica), sobretudo, em função da posição geográfica e da incipiente produção e circulação do conhecimento. Mas, essa posição é sempre relativa e dependente do campo que está se analisando (macro ou subcampos).

A produção de dados, somada ao estudo conceitual, permitiu traçar o perfil socioacadêmico do estudante e categorizá-lo como aluno novo. São estudantes pobres, a maioria residente ou nativo do município, com renda familiar per capita em média de 1,5 salários-mínimos, egressos de escola pública, trabalhador-estudante em sua maioria, com longo intervalo de tempo entre a saída do ensino médio e ingresso no ensino superior, portanto, fora da idade ideal projetada para o ensino superior.

Os dados também permitiram responder de que maneira os estudantes realizam seu processo formativo acadêmico-universitário, que investimentos realizam para sua formação e qual a postura assumida frente ao conhecimento. Apontam uma formação extremamente precária, dadas as condições econômicas e a localização periférica do campus. O investimento subjetivo volta-se ao aprendizado prático focado no mercado de trabalho.

O estudo concluiu que o estudante de pedagogia estuda pouco, prioriza a formação de sala de aula, pouco frequenta a biblioteca, não constitui *acervo pessoal*, limita-se ao material apresentado pelo professor nas aulas e disponibilizado em PDF.

Especificamente com relação à postura epistemológica, a pesquisa revelou que esse estudante tende a manifestar mais frequentemente e de forma muito constitutiva postura fechada frente ao conhecimento, buscando estudar para obter ganhos de ordem pragmática.

O estudo confirmou que a postura epistemológica é rígida. Um estudante pode apresentar maior ou menor grau de abertura. Pesa para a postura enrijecida do estudante do campus a oferta de curso único. É grande o percentual de estudantes que não queriam cursar Pedagogia e

que, caso pudessem, trocariam de curso. O que significa dizer, que, para muitos, o compromisso formativo tende a ser frágil.

É a curiosidade que faz com que o estudante modifique sua postura frente ao conhecimento. No entanto, percebeu-se (embora não tenha sido tão explorado) que não há mudança epistemológica no comportamento dos estudantes, apenas alguma alteração das disposições subjetivas.

O trabalho apresentou limitações. A produção de dados deveria ter sido trabalhada desde o início da pesquisa, e não somente após a conclusão da escrita do estudo conceitual. As questões do formulário on-line (enquete) poderiam ter sido mais bem elaboradas; a roda de conversa realizada mais de uma vez, a partir de núcleos temáticos, possibilitaria ampliar as respostas para análise mais consistente. E incluir docentes, técnicos e gestão da unidade.

O estudo não é conclusivo. Necessita continuidade para investigar os demais sujeitos que fazem parte do problema, como os docentes e dirigentes da instituição. Ademais, aponta caminhos para novas abordagens como investigar o outro polo da relação da postura epistemológica: a participação docente. Como trabalham os conteúdos perante as condições reais de estudo dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. **A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento**. Interface - Comunic., Saúde, Educ. v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. In Primeira Versão. Ano IV, n. 191, Volume XIII, Maio/Agosto, Porto Velho, 2005
- _____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDIFES/FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 20019.
- BARBOSA, Elza Soares. **Histórico do campus de Óbidos**. Ufopa.edu.br. disponível em <http://www.ufopa.edu.br/obidos/o-campus-5/historico-de-obidos/>. Acesso em 11 junho 2020.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e saberes da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BORTOLETTO, Evelyn Bianco. **O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru (2014-2017)**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura – Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. **Usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica no campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2014.
- _____.; Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018.
- _____.; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.
- _____.; Ministério da Educação e Cultura. **Uma visão do campus avançado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e Fundação Projeto Rondon**. Brasília, MEC/DDD, 1980
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **No lugar da leitura – biblioteca e formação**; Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016
- _____. **Leitura de Estudo de Estudantes Universitários de IES Periférica: uma aproximação**. Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V 10, n 4, p. 105-126, dez. 2005.
- _____. **Leitura, Formação e Conhecimento na Educação Superior**. In: Simpósio Internacional de Linguagem e Educacion. Universidad Icesi. Cali, CO. 26 e 27 de agosto de 2009. Disponível em: https://issuu.com/el_crespo/docs/luiz_percival_conferencia. Acesso em 20 janeiro 2020.
- _____. **Conhecimento formação na universidade periférica – problemas teóricos e metodológicos**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória (ES). **Anais...** Vitória: UFES, 2007. v. 1. p. 1-1.

_____; TOREZAN, Ana Maria. **Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade**. Sorocaba: Uniso, 2002. Projeto de pesquisa FAPESP.

_____; SILVA, Edneza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiane Maria. **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior**. In: Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.

CASTILHO, Katlin Cristina. **Sobre formas de estudar e de aprender de alunos Prouni: a postura epistemológica e a percepção de autoria**. 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE; Anais... ALB, 2009.

_____; BRITTO, Luiz Percival Leme. **Autoria do Conhecimento e sua Percepção em Ambiente Universitário: Um Estudo da Postura Epistemológica de Alunos PROUNI**. REU – Revista de Estudos Universitários, v. 35, 29 out. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011

CORRÊA, Martina de Siqueira. **Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia**. Dissertação [Mestrado em Educação]. PPG-UFOPA. Ufopa, Santarém, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.- dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5.ed – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Uol, 2019. Ranking Universitário Folha – RUF, 2019**. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/lista-universidades-instituicoes/universidade-federal-do-oeste-do-para-15059.shtml>. Acesso em 10 maio 2020

FEUSP FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Perfil dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – 2019**. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cg.perfil-est-pedag.2-2019.enviado-2.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2021

GOMES, Mayara Victor. **Leitura, conhecimento e formação universitária**. 5º seminário Nacional – o professor e a leitura de jornal. Anais... Faculdade de Educação / UNICAMP, 14 a 16 de julho de 2010.

_____. **Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: Perspectivas intelectuais e investimentos na formação cultural geral**. 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Anais... 2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2016.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/obidos/panorama>. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **Retratos Sociológicos: disposições variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. **A educação superior no Brasil diante da Mundialização do capital**. Educ. rev. vol.32 n.4 Belo Horizonte out./dez. 2016.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra, p. 11-28.

MARTINS, Carlos Benedito. **Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo**. Revista USP, São Paulo, n. 39, p. 58-82, set/nov. 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas**. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 183-201, dezembro/2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. www.ufopa.edu.br. Disponível em file:///D:/Downloads/PPC_E_ANEXOS-_Pedagogia-bidos_2018_28.12.2018_-_Consepe_-_E-MEC.pdf. Acesso em 25 maio 2020.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROMANELLI, Geraldo. **O significado da Educação Superior para duas gerações de famílias de camadas médias**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.76, n.184, p.445-476, set/dez. 1995

SANTANA, Tiago Aquino Silva. **Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação de universidade periférica**. Dissertação [Mestrado em Educação]. PPGE-Ufopa. Ufopa, Santarém, 2019.

_____. **Formas de estudar e aprender e expectativa de aprender do “novo aluno” universitário da educação superior em Santarém**. Relatório de Pesquisa / Pibic-Ufopa. Santarém, 2011.

SETTON, Maria Graça Jacinto. **A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set/dez. 1999.

SILVA, Edneuzza Oliveira. **O acervo pessoal na formação intelectual universitária**. Cadernos de Pedagogia. São Carlos, Ano 4, 4n, p.13-22. Jul-dez, 2010

_____. **Investimentos e estratégias na constituição de acervo Pessoal na formação intelectual universitária**. 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Anais... CD-ROM.

SILVA, Ivanilson Bezerra da; BRITTO, Luiz Percival Leme. **Usos da Biblioteca por estudante de Educação Superior**. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 265-279, jul./dez. 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica**. Pro-posições, v.15, n. 3 (45) – set/dez. 2004.

_____; SGUISSARDI, Valdemar. Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia J. (org.). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá, Pr: Eduem, 2012, p. 21-43.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.- dez., 2015

Unidade Avançada José Veríssimo – UAJV, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=node/5354>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020

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