

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE VOZES
DISCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cecília Machado Henriques

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE VOZES
DISCENTES**

por

Cecília Machado Henriques

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria de Aguiar Isaia

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM
ESTUDO A PARTIR DE VOZES DISCENTES**

elaborada por
Cecília Machado Henriques

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, PhD. (PUCRS)

Valeska Fortes de Oliveira, PhD. (UFSM)

Santa Maria, 16 de abril de 2010.

*Dedico este trabalho a meus pais, **Paulo e Valda**, e ao meu irmão, **Vinicius**, que sempre estiveram comigo apoiando e incentivando. Foi pela constante presença deles que este trabalho hoje pode ser lido.*

Seria demasiado egoísta não dedicar este trabalho também aos alunos da UFSM que ofereceram seu tempo para que pudéssemos saber o que pensam sobre sua formação.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível graças a colaboração de várias pessoas que me deram apoio ao longo desta caminhada.

Inicialmente (e infinitamente!), sou grata aos meus pais, Paulo e Valda, por sempre me apoiarem e incentivarem naquilo que eu queria e por entenderem minha ausência ao longo desses anos de estudo. Ao meu irmão Vinicius, que mesmo com a pouca convivência ao longo deste período, sempre esteve disponível. Realmente não tenho palavras para descrever o quanto sou grata pelo carinho deles.

Agradeço ao meu paciente Fábio, que sempre me apoiou e suportou minha ausência ao longo da realização dessa dissertação e também a minha cunhada, Milene, e minha sobrinha, Melissa, pela companhia e pelo carinho. Não posso deixar de agradecer também aos meus tios, tias, primos e primas, bem como aos meus amigos e amigas, os quais seria impossível nominar aqui, mas certamente eles sabem que tenho muito a agradecer pelos bons momentos que passamos juntos.

Com muito carinho, agradeço a professora Silvia Isaia, minha orientadora, pelo acompanhamento ao longo desses anos, pelo processo formativo proporcionado e pela confiança depositada. Não posso deixar de agradecer também a professora Dóris Bolzan, pela disponibilidade e acompanhamento na disciplina de docência orientada e a professora Estela Maris Giordani, pela confiança e pelos momentos formativos proporcionados.

Agradeço também as colegas do Grupo de Pesquisa GTFORMA, que de uma forma ou outra contribuíram com a realização deste trabalho, opinando e destacando elementos a serem melhorados e aos colegas do curso de Ciências Contábeis, pela companhia e pelo incentivo.

Sou grata também às professoras da banca examinadora, pois dedicaram seu tempo a leitura desse trabalho e contribuíram significativamente com a pesquisa.

Sou imensamente grata aos professores da Universidade Federal de Santa Maria, que cederam suas aulas para a realização da coleta de dados, aos funcionários desta instituição, que me forneceram dados relevantes para a pesquisa e, especialmente, aos alunos que se disponibilizaram a responder ao questionário, porque, sem eles, essa pesquisa jamais teria sido concretizada.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro de Educação pelo acolhimento e oportunidade de realizar este trabalho. Também agradeço a CAPES pelo fomento a essa pesquisa.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE VOZES DISCENTES

AUTORA: CECILIA MACHADO HENRIQUES

ORIENTADOR: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Santa Maria, 16 de abril de 2010.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa da Pós-Graduação em Educação da UFSM e no projeto “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, desenvolvido pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) no Observatório da Educação. O objetivo é investigar qual o entendimento dos discentes sobre a formação profissional oferecida na UFSM e sobre a formação de seus docentes. Para tanto, buscamos identificar como os alunos avaliam a graduação escolhida e os recursos disponíveis nos seus cursos; apreender que atividades os alunos de graduação buscam para complementar sua formação profissional e inferir como os alunos percebem a atuação de seus docentes, bem como a formação destes para atuarem no ensino superior. Propomos uma pesquisa de caráter exploratório, descritiva e analítica que tem como apoio a abordagem quali-quantitativa (BICUDO, 1997; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994). A coleta de dados foi realizada junto aos alunos de graduação, a partir de questionário estruturado composto por sessenta e quatro questões. Propomos esta pesquisa por entendermos que é uma temática relevante, uma vez que busca analisar e discutir como a universidade cumpre sua função social em termos de formação, pois consideramos importante que as discussões sobre educação não recaiam somente sobre a formação do professor, mas que considerem também o entendimento dos alunos sobre a formação oferecida na graduação. Ou seja, queremos compreender se as práticas formativas docentes nesse nível de ensino vão ao encontro dos anseios e exigências dos alunos, principalmente porque, nos últimos anos, as instituições universitárias brasileiras passaram por alterações, principalmente quanto a ações que promovam a avaliação e a qualidade do ensino e pelo fato de a educação superior ser constantemente reforçada como elemento essencial na formação de profissionais aptos a lidar com um mundo globalizado e em constante transformação.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Profissional; Espaço de Formação; Função Social da Universidade; Qualidade da Formação; Voz Discente.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE PUBLIC UNIVERSITY AS TRAINING SPACE: A STUDY FROM VOICES STUDENT

AUTHOR: CECILIA MACHADO HENRIQUES
SUPERVISOR: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
Santa Maria, April 16, 2010.

This study is part of the Research Line 1: Training, knowledge and professional development of the UFSM Postgraduate Program in Education and the project "Quality Indicators for the Brazilian Higher Education", developed by Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) in Observatório da Educação. The goal is to investigate what is the understanding of students on vocational training offered in UFSM and the training of its teachers. To do so, we identify how students evaluate the degree chosen and the resources available in their courses; learning activities that graduate students seeking to supplement their professional training and infer how students realize the activities of their teachers, as well as the formation of these to work in higher education. We propose a search for exploratory, descriptive and analytic approach has the support of qualitative and quantitative (BICUDO, 1997; TRIVIÑOS, 1987, GIL, 1994). Data collection was conducted with undergraduate students from a structured questionnaire comprising sixty-four questions. We propose this because we believe that research is a relevant issue as it seeks to analyze and discuss how the University fulfills its social function in terms of training, because we consider it important that discussions on education does not fall only on the training of teachers, but they consider also the understanding of students about the training offered at undergraduate level. That is, if we want to understand the practical training teachers at this level of education will meet the desires and demands of students, mainly because in recent years, Brazilian universities have undergone changes, especially about the actions leading to the evaluation and quality education and because higher education is constantly reinforced as an essential element in training professionals able to deal with a globalized and in constant transformation world.

Keywords: Higher Education, Vocational Training; Area Training; Social Function of the University; Quality Training, Student Voice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Blocos de questões por itens analisados	22
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Idade dos alunos por sexo	60
TABELA 2 – Conjunto de disciplinas e sua contribuição para o desenvolvimento de competências, segundo os alunos	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Sexo dos alunos por habilitação (2º sem/2009)	59
GRÁFICO 2 – Idade dos alunos (2º sem/2009)	59
GRÁFICO 3 – Nível de exigência do curso, segundo os alunos	61
GRÁFICO 4 – Principal contribuição do curso, segundo os alunos	61
GRÁFICO 5 – Avaliação do currículo do curso, segundo os alunos	62
GRÁFICO 6 – Avaliação do currículo do curso por habilitação, segundo os alunos	62
GRÁFICO 7 – Atividades realizadas pelos ao longo do curso de graduação	63
GRÁFICO 8 – Justificativa dos alunos para não realizar estágio extracurricular	70
GRÁFICO 9 – Tempo de estágio dos alunos em meses	70
GRÁFICO 10 – Avaliação dos alunos sobre a realização da monografia e do estágio curricular	73
GRÁFICO 11 – Frequência do acompanhamento por parte de profissionais responsáveis ou professores dos estágios curriculares, segundo os alunos	73
GRÁFICO 12 – Acompanhamento por parte do professor orientador para elaboração do relatório de estágio curricular, segundo os alunos	74
GRÁFICO 13 – Frequência do acompanhamento por parte do professor orientador para elaboração do relatório de estágio curricular, segundo os alunos	75
GRÁFICO 14 – Docentes discutem o plano de ensino com os estudantes	76
GRÁFICO 15 – Avaliação dos planos de ensino pelos alunos	77
GRÁFICO 16 – Relevância das orientações contidas nos planos de ensino para o desenvolvimento do curso, segundo os alunos	77
GRÁFICO 17 – Estratégias utilizadas pelos docentes, segundo os alunos	78
GRÁFICO 18 – Como os professores relacionam o conteúdo com a prática profissional, segundo os alunos	78
GRÁFICO 19 – Uso, por parte dos docentes, de atividades de pesquisa como estratégia	

de aprendizagem, segundo os alunos	80
GRÁFICO 20 – Materiais utilizados pelos docentes, segundo os alunos	80
GRÁFICO 21 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, segundo os alunos	83
GRÁFICO 22 – Disponibilidade dos docentes para orientação extraclasse, segundo os alunos	84
GRÁFICO 23 – Domínio dos conhecimentos específicos por parte dos professores, segundo os alunos	85
GRÁFICO 24 – Domínio pedagógico por parte dos professores, segundo os alunos	86
GRÁFICO 25 – Apreciação dos alunos sobre o acervo de livros mais utilizados nos cursos	107
GRÁFICO 26 – Apreciação dos alunos sobre o acervo de períodos especializados disponíveis nos cursos	108
GRÁFICO 27 – Adequação das instalações de leitura, segundo os alunos	108
GRÁFICO 28 – Conjunto de disciplinas e sua contribuição para o desenvolvimento de competências, segundo os alunos	110
GRÁFICO 29 – Se o aluno acredita que irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso	113
GRÁFICO 30 – Apreciação dos alunos quanto à futura profissão	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.1 Questão-problema	20
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Sujeitos da Pesquisa	21
1.4 Instrumento de coleta de dados	21
1.5 A coleta dos dados	23
1.6 A análise dos dados	24
1.7 Aspectos éticos	25
2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA	26
2.1 A Universidade: Aspectos Históricos	26
2.2 Universidade e formação profissional na atualidade	32
2.3 Universidade Federal de Santa Maria	37
2.4 Formação docente e discente: desenvolvimento profissional	40
2.4.1 Formação dos professores universitários	40
2.4.2 Os alunos universitários	48
2.6 Qualidade e educação	51
3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O OLHAR DO ALUNO SOBRE SUA FORMAÇÃO NA UFSM	58
3.1 Caracterização dos sujeitos	58
3.2 Apreciação sobre o curso	60
3.3 Atividades nas quais os alunos participam/ram ao longo do curso	63
3.4 Sobre a realização de monografia e estágio curricular	72
3.5 Apreciação sobre a atuação docente	76
3.6 Apreciação sobre a formação docente	84
3.7 Sobre a estrutura física disponível nos cursos	106
3.8 Avaliação do conjunto de disciplinas e contribuição para o desenvolvimento de competências	109
3.9 Sobre o contato com órgãos de classe (para bacharelado) e escolas (para	

licenciatura)	112
3.10 Apreciação quanto a futura profissão	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Autorização Institucional	128
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade	129
APÊNDICE C – Questionário para os Alunos de Graduação	130
APÊNDICE D - Síntese do bloco de questões 6 - questões 35 a 40	137
APÊNDICE E – Síntese do bloco de questões 6 – questão 41	138

APRESENTAÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa 1 - Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa da Pós-Graduação em Educação da UFSM, a qual objetiva desenvolver

investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional (UFSM/PPGE, 2006, p. 31).

Por adentrar na temática Educação Superior e propor discussões sobre a qualidade do ensino e formação profissional em nível superior, esta pesquisa está inserida também no Observatório de Educação, o qual é um programa que fomenta pesquisas e estudos na área de educação, no qual está o projeto “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, desenvolvido pela Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), aprovado pelo Edital nº. 001/2006/INEP/CAPES. Seus objetivos são:

1) Configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior; 2) Selecionar e construir indicadores nas categorias identificadas como denotativas da qualidade da educação superior no país; 3) Analisar a qualidade do ensino superior a partir dos indicadores construídos utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC com possíveis bases complementares; 4) Relacionar os indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela REDE RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira (PROJETO DE PESQUISA, 2006, s/p).

A literatura sobre a relevância da educação superior é abundante (BUARQUE, 2003; DIAS SOBRINHO, 2002, 2005; LUCCHESI, 2002; SANTOS, 2005; dentre outros autores), bem como são inúmeras as investigações sobre formação docente (CUNHA, 1989; ISAIA, 2004, 2006a, 2007; IMBERNÓN, 2005; MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; dentre outros autores). Estes trabalhos envolvem tanto os aspectos organizacionais das instituições de ensino, quanto o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a formação inicial e continuada destes.

Há ainda vasta bibliografia sobre os aspectos que influenciam a oferta de uma educação de qualidade (BALZAN, 1988; MOROSINI, 2002, 2008; BERTOLI, 2007). Os estudos sobre qualidade sempre envolveram os diferentes níveis escolares, porém, nos últimos

anos, os pesquisadores têm se voltado para a formação realizada no nível superior, sobretudo pela relevância que este nível de ensino adquiriu na sociedade, uma vez que é considerado como um dos pilares para a mobilidade social e para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. Por outro lado, os estudos sobre os alunos universitários são escassos e sua maioria tem como objetivo estudar turmas ou grupos de alunos de cursos específicos, havendo poucos estudos que tem como objetivo estudar o aluno universitário de forma mais ampla.

Segundo a UNESCO (1988), “a educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade”. Nesse sentido, constantemente a formação de mão de obra especializada tem sido enfatizada por diversos organismos como fator essencial para o crescimento econômico, dentre os quais se destacam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM). A justificativa é de que desses investimentos em educação resulta o bem-estar das sociedades e maior capacitação e especialização da população, bem como, retornos econômicos em bens e serviços e facilidade na absorção de novas tecnologias. Além disso, a qualidade nos sistemas educacionais gera impactos em indicadores sociais como mortalidade infantil, desnutrição, distribuição de renda. Logo, a educação é aceita como um meio tanto para reduzir desigualdades e desenvolver aspectos sociais, quanto para o crescimento da economia e o aumento da produtividade.

Assim, a formação promovida nos cursos de graduação requer um olhar sobre as exigências da nova ordem social, pois o conhecimento passou a ter papel de destaque na sociedade e o grande desafio da educação superior passou a ser a incorporação de novas modalidades de aprendizagem baseada no trabalho, uma vez que nos últimos anos também vem ganhando força à idéia de que a formação universitária tem de estar vinculada à profissionalização.

Logo, refletir sobre a universidade e as ações formativas nela desenvolvidas pode levar ao encontro das exigências da sociedade atual. Nessa visão, a organização institucional tende a se direcionar para as exigências econômicas e sociais da atualidade, ou seja, há a necessidade de novos sistemas que respondam às exigências do cenário globalizado, que promovam a troca de saberes com a sociedade e coloquem as instituições em confluência com as exigências do mundo do trabalho e das relações interpessoais.

Cada vez mais se impõe na sociedade contemporânea, inclusive no setor

empresarial, a necessidade de que os conhecimentos especializados sejam inseridos em áreas mais amplas do saber, que ao rigor científico se some a crítica, [...] a aceitação do contraditório, a compreensão da diversidade, [...] a interdisciplinaridade (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 27)

Nesse sentido, entendo¹ que os estudos sobre os alunos universitários são importantes contribuições para a organização das instituições de ensino superior, uma vez que são responsáveis diretas pela qualificação profissional destes sujeitos. Para tanto, cabe destacar que entendo por qualificação profissional a busca que os sujeitos fazem com o objetivo de melhorar o desempenho de suas atividades. Logo, acredito que esta não pode ser considerada como sinônimo de capacitação e aperfeiçoamento, ou seja, realizada de forma fracionada, pois a formação profissional é algo que implica a aquisição de conhecimento e competências de forma contínua, não tendo início ou fim em momentos definidos, uma vez que

“[...] esse conhecimento está em fluxo contínuo, e tem de ser constantemente atualizado pelo ex aluno; [...] o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais mais diversos. A universidade é apenas um desses canais [...]; em razão da alta competitividade do mercado profissional, [...] exige atualização constante, reciclagem e reformulação, para que o conhecimento adquirido não se torne obsoleto” (BUARQUE, 2003, p. 21).

Assim, o desenvolvimento profissional é algo que acontece ao longo de toda a vida dos sujeitos, sendo influenciado tanto por suas decisões anteriores ao ingresso em um curso de graduação, quanto posteriores. Portanto, a frequência a um curso de graduação é, a meu ver, apenas o que marca a escolha e o direcionamento de sua qualificação profissional em uma área específica do saber, sendo esta escolha fruto de diferentes influências. Para tanto, a profissionalização, ao ser entendida como o conjunto de habilidades, características, capacidades e conhecimentos que cada sujeito precisa possuir para exercer a profissão escolhida, envolve um caminho a ser percorrido ao longo de toda a vida, o qual se inicia antes mesmo do ingresso em um curso de graduação, mas é este, porém, que ratifica a escolha inicial.

Logo, para compreender mais profundamente o desenvolvimento profissional que ocorre ao longo de um curso de graduação, é preciso compreender não só como as IES promovem a formação de seus discentes, como também quais expectativas quanto à formação profissional docente os discentes possuem e se estas expectativas são correspondidas ou não

¹ A apresentação da pesquisa está em primeira pessoa do singular, pois há muitos aspectos pessoais que orientaram a escolha da temática e o desenvolvimento desta, os quais precisam ser destacados. Já no restante do texto, o leitor notará que é usada a primeira pessoa do plural, pois entendo que a construção deste trabalho não é solitária e, por mais que tenha partido de uma escolha pessoal, é uma construção coletiva entre minha orientadora e eu.

durante o período em que estão vinculados ao curso.

Diante disso, esta proposta de estudo foi uma tentativa de apreender qual o entendimento dos discentes sobre a formação oferecida na universidade, como percebem a formação dos seus docentes e se estas vão ao encontro de suas exigências, bem como a avaliação que fazem de seus cursos e dos recursos disponíveis na instituição, pois entendo que a formação profissional realizada na graduação é composta por uma soma de fatores que se complementam, tais como: estrutura, formação docente, atividades complementares, estágio e monografia, dentre outros.

A escolha desta temática parte de duas razões principais, porém não únicas: a **primeira** porque, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que é sujeito da aprendizagem, constantemente, as investigações sobre formação universitária têm seus estudos centrados na formação docente e nas práticas metodológicas, deixando o aluno, receptor ora ativo, ora passivo das propostas das IES, fora dos estudos acerca da formação oferecida. Logo, há necessidade de um estudo sistemático sobre a temática, pois os estudos realizados ainda não são vistos essencialmente sobre o viés do aluno universitário. Já a **segunda** razão prende-se a aspectos pessoais de minha formação acadêmica, pois durante este período foi possível ter um contato com acadêmicos de diversos cursos os quais sempre tinham inquietações e avaliações muito semelhantes sobre a formação oferecida nos cursos. Assim, ao longo da minha primeira graduação e agora, ao realizar a segunda, pude conviver com professores de diferentes áreas do saber e muito próximos quanto aos aspectos didáticos, logo, passei a me questionar sobre o aluno universitário, seu perfil e a percepção sobre seus docentes. Essas indagações se tornaram mais presentes a partir do meu ingresso no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA, bem como das discussões oriundas do Observatório da Educação, no qual, conforme mencionado anteriormente, este projeto também está inserido.

Neste sentido, este projeto de pesquisa surge como uma contribuição com a formação dos professores de graduação, bem como com as propostas formativas pensadas para os alunos nas IES, principalmente porque revela a percepção destes sobre a formação profissional oferecida na graduação. Porém, os resultados apresentados não são (nem devem ser considerados) uma crítica à instituição ou ao sistema como um todo, tampouco devem ser considerados como forma de desvalorizar o trabalho desenvolvido pelos docentes, mas sim como dados que revelam o que pensam e o que fazem os alunos da UFSM com vistas a sua formação profissional e que podem ser utilizados nas práticas voltadas a formação docente, seleções de professores, programas de capacitação, dentre outros.

Assim, esta pesquisa que inicialmente teve como objetivo o estudo de indicadores de

qualidade para a educação superior e transformou-se em um estudo acerca da formação do professor de graduação e sua influência na formação dos futuros profissionais, passou a ter como objetivo o olhar discente sobre sua formação, porque entendo que este tipo de pesquisa, somada àquelas sobre formação docente, pode fornecer um suporte significativo para a formação continuada dos professores atuantes na educação superior.

Enfim, meu objetivo foi dar voz aos discentes da educação superior, no sentido de compreender como percebem a formação profissional realizada numa IES pública e gratuita e que passa, nos últimos anos, por uma expansão no número de vagas e cursos oferecidos e, conseqüentemente, contratação de novos docentes.

A partir do olhar discente, busquei saber como a formação docente é percebida pelos alunos e se as práticas docentes realizadas na graduação vão ao encontro dos anseios e exigências dos alunos, principalmente porque a educação superior é constantemente reforçada como elemento essencial na formação de mão-de-obra especializada e apta a lidar com um mundo globalizado e em constante transformação. Nesse sentido, é necessário pesquisar a formação profissional realizada em nível superior para compreendermos qual o envolvimento entre IES e professores, em se tratando dos aspectos formativos e de atuação como facilitadores e agentes de mediação conteúdo-alunos, e qual o envolvimento dos alunos, futuros profissionais de diferentes áreas de formação, em sua própria formação.

Este trabalho está dividido em três capítulos, dos quais o primeiro tem por objetivo explicitar os aspectos metodológicos da pesquisa. Nele apresento o problema de pesquisa, os objetivos que orientaram este trabalho, bem como justifico a escolha dos sujeitos da pesquisa, o instrumento utilizado para coleta de dados e para a análise dos dados obtidos. Por acreditar ser pertinente, abordo brevemente, nesse capítulo, os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

O segundo capítulo tem por objetivo expor o referencial teórico utilizado, o qual consiste na apresentação dos autores nos quais nos apoiamos para a realização deste estudo. Nesse capítulo apresento um breve histórico da universidade brasileira, bem como sua relação com a formação profissional na atualidade. Há ainda um breve histórico da Universidade Federal de Santa Maria, nosso espaço de coleta de dados.

Procurro ainda, nesse capítulo, discutir alguns aspectos que acredito pertinentes para esse estudo, sobre formação docente e discente, sobre formação profissional e como a formação dos professores universitários pode influenciá-la. Por fim, apresento um breve referencial sobre alunos universitários e qualidade na educação superior.

O terceiro, e último capítulo, tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados, os quais busco analisar de forma quantitativa e qualitativa, relacionando-os com os

referenciais bibliográficos utilizados. Apresento os dados a partir da divisão do questionário, expondo os dados obtidos através de gráficos para melhor compreensão do leitor, apontando, principalmente, os elementos de maior destaque.

Por fim, apresento algumas dimensões conclusivas, as quais remetem ao perfil do aluno da UFSM, o que pensam sobre seus cursos, a estrutura física disponível e a formação de seus docentes, que atividades buscam para complementar sua formação, bem como características que consideram que um professor deve possuir e sua apreciação quanto à futura profissão. A apresentação da conclusão, porém, não esgota esta reflexão. Ao contrário, dá início a novas reflexões e possibilidades de investigação sobre o aluno universitário.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o objetivo da pesquisa e a problemática proposta, propomos uma pesquisa de caráter exploratório, descritiva e analítica que tem como apoio a abordagem quali-quantitativa (BICUDO, 1997; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1994).

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, utilizamos o questionário estruturado (BARBETTA, 2004).

Escolhemos a pesquisa quali-quantitativa por considerarmos esta uma forma adequada para respondermos ao problema de pesquisa proposto. Nesse sentido, nos apropriamos das colocações de Bauer, Gaskell e Allum (2002), os quais colocam que não há quantificação sem qualificação, pois

a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria (p. 24).

Estes autores também destacam que não há análise estatística sem interpretação, já que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente por modelos estatísticos sofisticados” (idem).

Assim, a escolha de tal metodologia nos possibilita analisar profundamente uma determinada situação, descobrindo o que nela há de característico e essencial. Logo, nos pareceu ser a mais adequada para a realização deste trabalho.

1.1 Questão-problema

Qual o entendimento dos discentes sobre a formação profissional oferecida na UFSM, considerando elementos estruturais e organizacionais e a formação de seus docentes?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar qual o entendimento dos discentes sobre a formação profissional oferecida na UFSM e sobre a formação de seus docentes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar como os alunos avaliam a graduação escolhida e os recursos disponíveis nos seus cursos;
- 2) Aprender que atividades os alunos de graduação buscam para complementar sua formação profissional;
- 3) Inferir como os alunos percebem a atuação de seus docentes, bem como a formação destes para atuarem no ensino superior.

1.3 Sujeitos da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada com alunos e ex-alunos da Universidade Federal de Santa Maria. Porém, para compor a amostra, os alunos deveriam se enquadrar em algum dos itens abaixo:

- a) ter realizado, no mínimo, 75% das disciplinas do curso de graduação;
- b) ter concluído o curso de graduação no segundo semestre de 2009;
- c) ter concluído o curso de graduação no segundo semestre de 2009 e ter sido aprovado para algum curso de pós-graduação na instituição.

Optamos por este perfil de aluno por entendermos que o estudante que se encontra em fase de conclusão de curso ou que já o concluiu pode ser considerado portador de várias experiências que os alunos dos semestres anteriores não possuem, tais como realização de estágios curriculares obrigatórios e extracurriculares, envolvimento em pesquisas, realização de trabalho de conclusão de curso², envolvimento em diretórios acadêmicos e conselhos, participação em eventos, dentre outros.

1.4 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada junto aos alunos e ex-alunos da UFSM por meio de um questionário com questões abertas e fechadas (APÊNDICE C). Cabe destacar que as questões contidas nesse instrumento apresentam algumas variações para se adequar a especificidade de cada habilitação.

O questionário aplicado aos alunos era composto por 61 questões, divididas em 10

² Em algumas instituições nomeado como Trabalho de Conclusão de Graduação ou Trabalho Final de Graduação.

blocos de questões, conforme o quadro abaixo:

Bloco Questões	Itens Analisados
Caracterização dos sujeitos³	Sexo; Idade; Curso; Semestre.
Apreciação sobre o curso	Nível de exigência do curso; Principal contribuição do curso; Avaliação sobre o currículo do curso.
Atividades nas quais os alunos participam/ram ao longo do curso	Atividades realizadas ao longo do curso; Se estas atividades estavam vinculadas ao curso e/ou área de interesse; Se o envolvimento nessas atividades contribuiu para formação profissional; Sobre a realização de estágio extracurricular ao longo do curso; Se as atividades desenvolvidas no estágio extracurricular tinham relação com o curso realizado e a formação pretendida; Aspectos negativos e positivos da realização do estágio extracurricular.
Sobre a realização de monografia e estágio	Acompanhamento para realização da monografia; Acompanhamento para realização do estágio; Sobre a realização do relatório de estágio.
Apreciação sobre a atuação docente	Discussão, por parte dos docentes, do plano de ensino com os estudantes; Apreciação sobre os planos de ensino; Relevância das orientações do plano de ensino; Estratégias de ensino utilizadas pelos professores; Uso de atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem; Materiais mais utilizados; Instrumentos de avaliação mais utilizados; Disponibilidade dos professores para orientação extraclasse; Relação do conteúdo com a prática profissional.
Apreciação sobre a formação docente	Sobre o domínio de conhecimento específico; Sobre o domínio pedagógico; Sobre a experiência profissional além da docente; Percepção entre a experiência prática e a formação acadêmica Estímulo quando o assunto abordado traz aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional; Preparação dos professores quanto aos conhecimentos específicos para ajudar na preparação para o mundo do trabalho; Preparação dos professores quanto aos aspectos metodológicos para atuar como docentes do ensino superior; Avaliação sobre a formação dos docentes para ajudar na preparação para o mundo do trabalho.
Sobre a estrutura física disponível nos cursos	Disponibilidade de laboratórios e/ou salas de desenvolvimento e uso das mesmas; Sobre os livros mais utilizados no curso; Sobre a atualização do acervo de periódicos; Condição das instalações de leitura; Horário de funcionamento dos setores administrativos.
Avaliação do conjunto de disciplinas e contribuição para o desenvolvimento de competências	Organização, expressão e comunicação do pensamento; Raciocínio lógico e análise crítica; Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação;

³ As questões sobre curso e semestre, conforme já mencionado, eram apenas de controle para sabermos se os sujeitos se enquadravam no perfil desejado.

	<p>Base teórico-prática consistente para atuar no ensino fundamental e médio, se licenciatura ou nas diversas áreas da profissão, se bacharelado;</p> <p>Atuação como profissional responsável em sala de aula, se licenciatura, ou como profissional responsável de setor, se bacharelado;</p> <p>Observação, interpretação e análise de dados e informações;</p> <p>Utilização de procedimentos e de conhecimentos para a prática da profissão;</p> <p>Assimilação crítica de novos conceitos e de novas metodologias (se licenciatura) ou tecnologias (se bacharelado) para atuar na profissão.</p>
Sobre o contato com órgãos de classe (para bacharelado) e escolas (para licenciatura)	<p>Relação com a rede municipal, estadual, federal ou particular de ensino, se licenciatura e importância do contato entre escolas e IES;</p> <p>Contato de órgãos de classe com o curso, se bacharelado e importância do contato entre órgãos de classe e IES.</p>
Apreciação quanto à futura profissão	<p>Se acreditam que irão colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso;</p> <p>Perspectiva profissional futura.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 1 – Blocos de questões por itens analisados

Aos alunos matriculados em cursos nos quais havia a possibilidade de cursar as duas habilitações foi dada a oportunidade de escolha para responder as questões específicas de cada habilitação, desde que o aluno se adequasse ao perfil desejado.

1.5 A coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre de 2009. Para tanto, buscamos nas coordenações de curso alunos que correspondessem ao perfil desejado, solicitando indicação de turmas para a aplicação do questionário. Durante a busca junto aos cursos, a maioria dos coordenadores, bem como dos alunos, mostrou-se disponível para colaborar com a pesquisa.

Para os cursos que o primeiro contato não resultou na coleta de dados imediata ou indicação de alunos para que posteriormente fosse encaminhado o instrumento de coleta de dados, principalmente pela ausência dos coordenadores e/ou pessoa autorizada a indicar alunos, foram realizados mais dois contatos. Como alguns não resultaram satisfatórios, entramos em contato com os alunos via e-mail, solicitando a muitos deles, não só que respondessem ao questionário, mas que também o encaminhassem aos colegas e/ou enviassem a nós seus contatos. Acreditamos que desta forma não ferimos o objetivo da pesquisa, pois os questionários que compõem a amostra são de alunos que se enquadram no perfil desejado.

Cabe destacar ainda, que os endereços eletrônicos, em sua maioria, foram fornecidos pelas coordenações de curso, Diretórios Acadêmicos ou representantes de turma. Porém, alguns alunos foram convidados para participar da pesquisa através da rede virtual de relacionamento Orkut, o que, assim como o contato via e-mail, a nosso ver, não desqualifica os dados obtidos, uma vez que o perfil dos alunos participantes se encaixa no estabelecido para a pesquisa.

Alguns cursos da instituição não participaram da coleta de dados, pelos mais variados motivos, tais como: ausência de turmas nos últimos semestres de curso por não haver mais disciplinas a serem cursadas e os alunos estarem apenas elaborando monografia ou realizando estágio, o que dificultou o encontro dos mesmos; ausência de um banco de dados com telefone e e-mail em algumas coordenações de curso; falta de interesse da coordenação do curso em participar da pesquisa e, por conseqüência, indicar turmas ou contatos para a coleta de dados.

Destacamos também, que alguns questionários recebidos eram de alunos cujo perfil não correspondia ao exigido para participar da pesquisa, logo, tais questionários não compõem os dados ora apresentados por entendermos que não são relevantes para este trabalho. Em sua maioria, os questionários excluídos da análise dos dados eram de alunos que não estavam matriculados nos dois últimos semestres do seu curso ou já haviam concluído o curso há muito tempo. Assim, a amostra foi formada somente por alunos que se enquadravam no perfil desejado e que estavam presentes nas aulas nas quais foi realizada a coleta de dados ou que se disponibilizaram a responder ao questionário e retorná-lo via e-mail.

Os alunos participantes representam 25,7% dos formandos do mesmo período do ano anterior⁴, o que faz com que consideremos que a amostra seja expressiva e, por isso, reveladora de algumas características e modos de agir, bem como o que pensam os alunos de graduação da instituição.

1.6 A análise dos dados

Os dados obtidos foram tabulados e, posteriormente, construídas tabelas em planilha Excel para análise. Foram elaborados gráficos e tabelas para organizar as informações e, posteriormente, analisadas de forma quali-quantitativa. Desta forma, buscamos por meio das

⁴ Essa referência se faz apenas para situar o leitor, uma vez que não é um dado preciso, pois o correto seria apresentar o número de formandos do segundo semestre de 2009, período da coleta dos dados, mas a relação de alunos evadidos ainda não havia sido finalizada pelo Departamento de Registro e Controle (DERCA) da UFSM.

informações obtidas desenvolver reflexões, explicitando tendências e contradições encontradas nos dados. Ou seja, não trabalhamos apenas com as regularidades, mas especialmente com as irregularidades, considerando a complexidade da problemática indagada.

1.7 Aspectos éticos

Os riscos envolvidos na participação de sujeitos em pesquisas em Ciências Humanas não são os mesmos envolvidos na participação em pesquisas biomédicas, as quais têm seus aspectos éticos tão debatidos. Logo, quanto às implicações éticas envolvidas na pesquisa, garantimos que os sujeitos participantes foram informados sobre seu objetivo e nos colocamos a disposição para esclarecimento de dúvidas, tanto sobre a pesquisa, quanto sobre o instrumento de coleta de dados, assim como também será franqueado acesso aos resultados obtidos.

Nós, pesquisadoras, nos comprometemos ainda a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados foram coletados através de questionários anônimos. Os dados obtidos através dos mesmos somente serão utilizados única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. Destacamos ainda, que como não foi solicitada a identificação dos sujeitos, optamos apenas pela apresentação de Autorização Institucional (APÊNDICE A).

Apesar de não ser possível atestar a eficácia simbólica do esclarecimento sobre a pesquisa aos alunos, entendemos que os sujeitos envolvidos não apresentaram vulnerabilidade e que receberam esclarecimentos sobre a pesquisa, o que possibilitou a escolha em participar ou não da coleta de dados. Ademais, foi disponibilizado para consulta o projeto de pesquisa para que os sujeitos pudessem analisá-lo mais detalhadamente, se assim o desejassem.

2 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 A Universidade: Aspectos Históricos

O século XVIII é marcado por grandes mudanças no que compete, principalmente, ao cenário econômico e, conseqüentemente, ao social, pois as modificações nas relações de trabalho a partir da inserção da máquina a vapor nos modos de produção exigiram uma adaptação do artesão às novas modalidades de trabalho e exigências da indústria. Com o Iluminismo e a Revolução Industrial, a escola também sofreu modificações em sua organização de modo a atender a crescente demanda de interessados na educação formal e institucionalizada, resultado da modernização das fábricas, da industrialização e da conseqüente urbanização das cidades. Essa busca por escolarização estava relacionada, principalmente, a qualificação para o trabalho.

As idéias iluministas e as revoluções burguesas exerceram influência direta na organização do sistema educacional, o qual foi fortemente influenciado pelas idéias liberais, passando a ser organizado a partir da divisão em escolas para o povo, as quais priorizavam a formação de mão-de-obra para a indústria e escolas para a classe burguesa, com um ensino voltado para a formação de sujeitos-dirigentes. Quanto às idéias econômicas, estas também foram bastante influenciadas pelo pensamento liberal e, posteriormente foram aplicadas à organização educacional.

Durante o período colonial, permaneceu proibida a instalação de universidades no Brasil. Segundo Tobias (1972, p. 212), “A “Universidade do Brasil”, fundada e instalada pelos jesuítas, jamais conseguiu ter sua realidade existencial oficialmente aprovada”. O autor ainda menciona que o primeiro projeto de criação de uma universidade no Brasil é de Maurício de Nassau, entre 1637 e 1644. O autor cita ainda que, quando da Inconfidência Mineira, entre os projetos defendidos na Revolução, estava o da criação de uma Universidade.

Com a transferência da corte portuguesa para a Colônia, dá-se o início da configuração do ensino superior brasileiro. Foram criadas algumas escolas superiores na Bahia e no Rio de Janeiro. Devido à necessidade de mão de obra especializada, inicia-se a construção de escolas e universidades para suprir essa carência. Porém, o interesse na educação brasileira era apenas pela profissionalização, quanto à formação humana e a construção de escolas para o ensino elementar e médio, D. João VI nada fez. Nota-se, então, que a educação nos moldes jesuítas, que continuou existindo com Pombal, some por completo com D. João VI, pois os currículos eram organizados a partir das três primeiras profissões existentes: medicina,

engenharia e a preparação de oficiais para defender a nação. O ensino continuou aristocratizado e aristocratizante.

Não era interesse da Metrópole, a partir de sua política de colonização, criar universidades na Colônia e, por parte dos brasileiros, acreditavam ser mais adequado fazer os estudos superiores na Europa, em especial em Portugal, para cursar Direito e na França, para cursar Medicina.

Somente no início do século XIX, com a reunião de algumas faculdades e escolas técnicas é que é criada a primeira instituição de ensino superior brasileira. Segundo Morosini (2005), a primeira instituição de ensino superior é registrada no início do século XIX e a primeira universidade já no século XX. Ambas tardiamente, mesmo quando comparadas com a realidade latino-americana. A educação superior brasileira orientou-se a partir de um ensino voltado unicamente para o caráter prático das profissões a que se destinava formar, haja vista a necessidade de mão-de-obra na corte.

Entre os anos de 1808 e 1889, o principal centro era o Rio de Janeiro e os cursos oferecidos consistiam, basicamente, de Medicina, Engenharia e Direito. Em 1812, surge o primeiro curso de agricultura, na Bahia, o qual também foi criado em 1814, no Rio de Janeiro. A partir de 1817 surgem cursos voltados para o ensino de Belas Artes e Química. Em 1823, a Comissão de Instrução pública apresentou o projeto de lei para criação de universidade em Olinda e São Paulo, as quais somente foram criadas em 1827.

Após a constituição de 1824 e o Ato Adicional, de 1834, o governo central passa a ser responsável pela educação. Dom Pedro II e Rui Barbosa são os representantes da educação nesse período. O primeiro pelo seu interesse pessoal pela educação e o segundo, por ter liderado um movimento de reação à falta de tradição pedagógica e de uma educação comprometida com uma formação cidadã e voltada para os interesses nacionais. Cabe salientar que a 1ª Constituição não faz referência à educação, mas Benjamin Constant propõe uma reforma educacional, que estava alicerçada no positivismo francês, o qual se orienta a partir de métodos empíricos, objetivos e racionais, enfatiza noções de ordem e progresso e equilíbrio e harmonia.

A Constituição de 1891 instituiu a descentralização da administração pública, mas, apesar disso, o positivismo continuou influenciando a adoção de instrumentos de controle e uniformização do ensino. Assim, continuou sendo adotado um conteúdo universal, currículo enciclopédico, metodologia empírica e quantitativa, “receitas” de organização e funcionamento e o ensino estava pautado na ordem, disciplina, controle e uniformização de comportamento e práticas.

Entre o período Colonial e a República Velha (1808-1930), a organização do ensino superior se dava a partir da oferta de cursos isolados, batizados, em 1816, segundo Tobias (1972), de Institutos Isolados, os quais ofereciam cursos profissionalizantes de Medicina, Direito e Engenharia, consideradas as profissões com maior necessidade de formação de mão-de-obra. A formação oferecida nos cursos superiores da época reproduzia o modelo de universidade de Portugal e organizavam-se a partir de aulas teóricas e práticas, num período total de quatro anos. Aos alunos também era exigido o conhecimento da língua francesa.

A revolução de 30 pode ser considerada como o início de uma nova realidade econômica no Brasil, a qual se refletiu na educação oferecida no país e orientou as mudanças ocorridas desde então. A entrada do país no mundo capitalista de produção exigiu a formação de mão-de-obra especializada e, conseqüentemente, investimentos na educação. A mudança do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial gerou uma demanda de recursos humanos e a classe média surgiu na zona urbana em busca de empregos, melhores condições de vida e ascensão social. Dentre as mudanças oriundas desse período estão: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930 e a publicação, em 1931, de vários decretos para organizar as universidades e o ensino secundário, chamada reforma Francisco Campos.

Dentre estes decretos publicados em 1931 estão: o Decreto 19.850, de 11 de abril, que cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, os quais só iniciam suas atividades em 1934; o Decreto 19.851, de 11 de abril, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário⁵; o Decreto 19.852, de 11 de abril, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto 19.890, de 18 de abril, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; o Decreto 20.158, de 30 de julho, que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e o Decreto 21.241, de 14 de abril, que consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Nesse período, a denominação do professor passou a ser de professor catedrático e seu cargo era vitalício e orientado pelos princípios de irremovibilidade e de liberdade de cátedra. Juntamente a estes professores, atuavam os auxiliares de ensino, os docentes livres, os quais deveriam ser aprovados em concurso após terem atuado como auxiliar de ensino por, no mínimo, dois anos e, eventualmente, os professores contratados.

Segundo Oliven (2002, p. 39),

⁵ O Estatuto das Universidades Brasileiras é o primeiro documento formal que orienta a organização universitária no país.

após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos.

Segundo Romanelli (1984), “a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, vieram reafirmar princípios já adotados em legislação anterior e a estrutura, já em implantação” (p. 228). Assim, marcaram mudanças quanto à organização, a administração e aos cursos.

Quanto à organização,

a lei exige que o ensino superior passe a ser ministrado preferentemente em Universidade e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados. [...] Essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade. A menor fração da estrutura universitária passa a ser o Departamento, o qual congregará disciplinas afins (ROMANELLI, 1984, p. 228).

Quanto à administração, além do reitor, passa a ser exercida por um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa e um conselho de curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade, representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da Comunidade, ao qual compete a fiscalização econômico-financeira da Universidade.

Quanto aos cursos, a Universidade, através de suas unidades, deveria promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Os cursos de graduação passam a ser, então, compostos por

um ciclo básico comum para áreas afins visando a: a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação de alunos; b) orientação para a escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores, e um ciclo profissional, composto por cursos de curta duração e de cursos de longa duração (ROMANELLI, 1984, p. 229).

Quanto ao ingresso, o vestibular foi unificado por universidade e por região, pela Lei 5.540/1968 e posteriormente foi regulamentado pelo Decreto nº 68.098, de 13 de julho de 1971. Assim, segundo Romanelli (1984), as características dessas mudanças foram:

a) integração de cursos, áreas, disciplinas; b) composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas

obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina; c) centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; d) cursos de vários níveis e de duração diferente; e) incentivo formal à pesquisa; f) extinção da cátedra; g) ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes; h) controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas e, i) dinamização da extensão universitária (p. 229-230).

Segundo Soares (2002), a reforma Universitária de 1968,

ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país (p. 34).

Com isso, os docentes passaram a estar vinculados a departamentos e não mais aos cursos. Buscava-se, com isso, racionalizar a mão-de-obra atuante nas universidades. Após a reforma, os docentes das instituições públicas passaram a ter sua carreira orientada pela aquisição de graus formativos e títulos acadêmicos. Nesse momento, também foi instituído o regime de dedicação exclusiva, o que não permitia a atuação profissional em outras instituições e a contratação dos professores passa a ser orientadas pelas leis trabalhistas e admitidos a partir de contratos de trabalho.

No Brasil, o modelo da primeira revolução industrial foi aplicado quando do processo de industrialização, nos anos 70. Quanto às escolas, que foram implantadas por todo canto do país, não houve nenhuma adaptação do modelo europeu do século XVIII à realidade brasileira. Nesse período, a influência taylorista-fordista esteve bastante presente na educação, criando a função de “especialista em educação”, os quais planejavam a vida escolar, criando atividades que, posteriormente, seriam aplicadas pelos professores e cabia aos alunos apenas assimilar os conteúdos.

Logo, a atividade docente se desenvolveu nos mesmos moldes da fábrica, com conteúdos pré-estabelecidos e atividades prontas, gerando um ensino reprodutivista e que não exigia muito nem da atividade docente, pois, em parte, ela se dava apenas a partir da aplicação de conteúdos, nem do aluno, que se tornava um receptor passivo do currículo. Também o supervisor das atividades esteve muito presente, realizando o controle da execução do programa de estudos que deveria ser aplicado aos alunos.

Segundo Soares (2002), nos debates anteriores a promulgação da Constituição Brasileira se fizeram presentes dois grupos distintos: os que se posicionavam “a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis” (p. 36) e “os grupos ligados ao setor

privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais” (idem). Resulta que “a Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (idem) e “em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades” (idem).

A autora coloca também que a partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996,

foi estabelecido que, para que uma instituição possa ser considerada universidade e, portanto, gozar de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades etc., ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa (p. 37).

Nos últimos anos, o Governo Federal buscou ampliar o acesso ao ensino superior, principalmente por meio da ampliação do número de vagas, porém, estas ainda não são suficientes para atender os egressos do ensino médio que desejam ingressar no ensino superior público e gratuito. Sobre estes programas para ampliar o número de vagas cabe destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cujo objetivo é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007), ou seja, expandir, de forma significativa o número de vagas e favorecer o acesso a esse nível de ensino.

Foram criadas políticas de Ação Afirmativa, principalmente no que se refere a cotas para ingresso nas IES, na tentativa de garantir o acesso e a permanência de alunos oriundos dos setores menos favorecidos da sociedade. Foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Houve também a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Sobre a UAB, cabe destacar que um de seus objetivos é “oferecer,

prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). Isso se dá, principalmente, pela necessidade de qualificação de professores, em especial para a educação básica, uma vez que, segundo os dados do MEC/Inep/Seed (2009), os professores com formação em Nível Médio, seja no Ensino Médio, antigo segundo grau, seja no Curso Normal ou Magistério, correspondem a 30,7% dos professores da educação básica. Estes atuam, em sua maioria, em creches e pré-escolas. Em se tratando de professores com formação em nível superior, correspondem a 68,5% dos professores da educação básica, os quais atuam principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Mais recentemente, o Governo Federal lançou a proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornando-o um sistema de seleção unificada para as universidades públicas federais. Tal proposta tem como objetivos principais democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Enfim, todas essas políticas de expansão do número de vagas e acesso a educação superior são uma tentativa de democratizar o acesso, uma vez que a trajetória deste nível de ensino é marcada pela presença constante da segregação e da discriminação.

2.2 Universidade e formação profissional na atualidade

Para fins de realização desta pesquisa, nos apropriamos do conceito de Cunha (2008, p. 184) de que “a universidade é, em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior”, o que justifica inclusive a escolha do título do trabalho. Porém, tal espaço de formação não se refere apenas à formação dos professores, mas também de futuros profissionais nas distintas áreas do saber. Nas palavras da autora, tal espaço compreende duas direções:

A **primeira** e mais institucionalizada, refere-se à formação para pesquisa, que tem a pós-graduação *strictu sensu* como referente, já que a os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições desejadas para o exercício da docência universitária. Por eles se garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos e a **segunda**, menos legitimada, é a formação para a docência que, em geral, se faz assisticamente em forma de *educação continuada*. Por ela pressupõem-se que há conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor.

Segundo Cunha (Idem),

a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. Nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, muito menos em todas as áreas. Também não são todas que se preocupam com a formação continuada de seus professores e com sua condição de docentes, para além da responsabilização individual dos mesmos por seus desempenhos. Outras, mesmo quando valorizam os saberes do mundo do trabalho como um capital individual dos professores, não articulam reflexões sobre eles, pouco otimizam um campo com tantas potencialidades.

A autora coloca ainda que

o espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e a representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça (Idem).

Cunha coloca ainda que “a universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (Idem). Ou seja, a universidade se torna lugar de formação quando os sujeitos se apropriam de seu espaço e este passa a ter sentido social, político e cultural na formação dos sujeitos.

Segundo a UNESCO, a educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (1998).

Já Lucchesi (2002) coloca que “universidade implica universalidade, abrangência, abertura para o país e para o mundo, intercomunicação com todos os centros de produção do conhecimento, nacionais e internacionais, e contatos com inovações que tragam ao ensino dinâmica e transformação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a Educação Superior tem por finalidade (Art. 43):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ou seja, compreende a formação realizada em nível pós-secundário, visando a formação profissional, cultural e científica dos sujeitos. Porém, entendemos que a formação em nível superior é apenas uma parcela da formação profissional, uma vez que esta compreende não só os saberes técnicos advindos de cursos específicos, mas também a trajetória pessoal dos sujeitos. Assim, entendemos que o saber fazer é algo que se aprende também fora das instituições formais de ensino, porém, o reconhecimento de tal condição restringe-se a obtenção da titulação resultante da conclusão de cursos de graduação. Nesse sentido, as IES recebem destaque na sociedade por serem as instituições que conferem certificação profissional em nível pós-secundário.

Segundo Demo, (2001b), “a sociedade deposita sobre a universidade a esperança de que seja vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual” (p. 140). O que esperamos, porém, é que as IES, ao serem consideradas socialmente como instituições detentoras do saber, voltem seu olhar para a oferta de uma formação que não preze apenas os aspectos técnicos de cada profissão, mas também para uma formação mais humana, cidadã, solidária e crítica.

Como colocado por Zabalza (2004), a missão institucional da universidade deve estar ligada à formação e ao conhecimento. Assim, necessita ser vista como um momento para o desenvolvimento global do ser humano, pois o saber fazer já não é suficiente, sendo preciso também estimular os alunos do ponto de vista pessoal, moral e ético, atingindo assim, um desenvolvimento pessoal e profissional voltados para o respeito ao ser humano.

Nas palavras de Cunha, Fernandes e Pinto (2008, p. 113),

espera-se que o estudante egresso da universidade apresente as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação.

Segundo Buarque (2003, p. 21),

ao longo de seus quase mil anos de história, a Universidade representou: um estoque de conhecimentos que o graduado adquiria para durar por toda a vida. [...]; conhecimento como propriedade específica dos alunos em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros. [...]; o conhecimento como um passaporte seguro para o sucesso do aluno já formado. [...].

Esse autor destaca que

não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade, nos últimos mil anos. O papel da universidade pouco mudou. No entanto, a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade (Idem).

Já Vries e Cabrera (2009, s/n) colocam que

desde finales de los 1980s, las universidades han sido objeto de profusos intentos de reforma por parte de los gobiernos nacionales o organismos internacionales ya que, según los expertos, habían empezado a fracasar en este cometido básico: proveer una buena formación de recursos humanos para la inminente sociedad del conocimiento. Por lo tanto, resultaba urgente cambiar el funcionamiento de la universidad a través de políticas gubernamentales.

Ou seja, as mudanças sociais, políticas e econômicas se fazem presentes, marcando momentos específicos na trajetória histórica da sociedade e a Universidade se mantém praticamente a mesma desde sua criação. Logo, se faz necessário que a Universidade volte seu olhar a sua proposta inicial, quando “surgiram como um espaço para o novo pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de atrair e promover jovens que desejavam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa” (BUARQUE, 2003, p. 29).

Morais (1995) acrescenta ainda que desde o surgimento das universidades como instancias sociais mais elevadas do saber institucionalizado, muitas foram as modificações em sua configuração, porém, algo não mudou:

durante séculos de sua existência a universidade vem sendo socialmente vista como o lugar por excelência de qualificação intelectual e também profissional dos cidadãos, bem como de cultivo sofisticado das estruturas fundamentais de conhecimento [...] passando a ocupar-se das chamadas *pesquisas de ponta*, sobretudo no campo da tecnologia fina (p. 17).

O autor argumenta ainda sobre a obsolescência do conhecimento referindo-se que o

saber construído ao longo de um curso de graduação, geralmente com duração entre 4 e 6 anos, torna-se ultrapassado poucos anos após a conclusão do curso. Assim, há a necessidade de constante revisão e redimensionamento dos saberes e compete às instituições e aos professores organizá-los e sistematizá-los para que os alunos possam continuar se desenvolvendo profissionalmente após concluírem a formação inicial.

Morais (1995) argumenta ainda que há um distanciamento entre o conhecimento produzido no meio acadêmico e o conhecimento social e que este é considerado irrelevante. Mas segundo este autor,

estar no mundo prático ou no mundo acadêmico não é, pois, mera questão de mais ou menos conhecimento; na verdade esses dois mundos apresentam diferença qualitativa de conhecimento, o que absolutamente não impõe que uma qualidade não possa auxiliar – e muito! – a outra (1995, p. 42).

Nesse sentido, “essa aproximação tem características muito próprias, isto é, trata-se de uma aproximação que não pode ser confundida com diluição de identidade – ou simples banalização do universitário ou sofisticação do comunitário” (Idem).

O autor destaca ainda que

cabe a educação universitária preocupar-se com a consciência da ciência; compete-lhe esclarecer histórica e sociologicamente as relações complexas entre o saber e o poder, oferecendo mesmo condições para que se compreenda epistemologicamente a relação entre prática científico-tecnológica e responsabilidade social (1995, p. 52).

Diante disso, parece significativo reproduzir a colocação de Follman (2008, p. 314), que afirma “que as universidades devem contribuir, de forma efetiva, através de seus aportes de ciência e tecnologia, para a superação das desigualdades sociais, ajudando a solucionar os problemas que afligem a sociedade”. Ou seja, há a necessidade de uma formação que de conta da superação das desigualdades sociais e da concepção de saber como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (saber de classe) para aderir a uma formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa.

Mais adiante Follman destaca que, quanto à contribuição da universidade para a solução dos problemas sociais, não se trata de tomarmos a universidade como elemento para “suprir o déficit assustador das políticas sociais, mas a sua participação não pode estar ausente quando se trata de buscar respostas científicas e técnicas aos grandes desafios com os quais a sociedade se depara em todas as esferas da vida social” (p. 315). Também “não se justifica a existência da universidade para formar simplesmente profissionais segundo as demandas do

mercado, organizar pesquisas a pedido de seus clientes e empresas” (p. 317), cabe a universidade a produção de conhecimento e sua divulgação, bem como a formação de sujeitos capazes de agir para o bem comum e de “assumir responsabilmente a construção da sociedade” (p. 322).

Cabe destacar ainda que a própria existência da universidade vem da existência da sociedade, logo, para esta devem ser revertidos os resultados do que é elaborado naquela, gerando benefícios a comunidade em geral não só em termos tecnológicos ou de desenvolvimento a longo prazo, mas também quanto a serviços mais imediatos que resultem na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. “A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela encontra situada” (SEVERINO, 2007, p. 23).

Nas palavras de Defourny e Cunha (2008, p. 293)

a educação não pode ser vista unicamente como uma ferramenta para o crescimento econômico ou social. Devido à sua dimensão humanizadora, ela tem um valor em si mesmo. Além disso, o direito à educação torna possível o exercício dos outros direitos humanos fundamentais que, por sua vez, convergem para a construção da cidadania (Idem, p. 296).

Nesse sentido, o que esperamos é que o a educação superior seja capaz de formar sujeitos aptos a produzir novos conhecimentos e usá-los em favor de seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para o desenvolvimento social. Nesse sentido, cabe destacar que os alunos devem ser capazes também de perceber como as disciplinas cursadas e a formação realizada poderão ajudá-los nesse desenvolvimento integral, não sendo apenas percebidas como etapas para a aquisição de saberes técnicos, uma vez que entendemos que o papel da universidade não é o de formar mão-de-obra para a simples ocupação de vagas no mercado de trabalho, mas que deve, em sua totalidade, estar envolvida no processo formativo integral dos acadêmicos, considerando não só os aspectos cognitivos, mas também a capacidade que tem de “facilitar a que os alunos se transformem em melhores pessoas, para que a sociedade se transforme em melhor sociedade” (CASASSUS apud DEFOURNY e CUNHA, 2008, p. 293).

2.3 Universidade Federal de Santa Maria

A Universidade Federal de Santa Maria está localizada na cidade de Santa Maria, na

mesorregião Centro Ocidental Riograndense, a 290 km de Porto Alegre. A população estimada da cidade, segundo os dados de 2008 fornecidos pelo IBGE, é de aproximadamente 266.822 habitantes, o que faz com que seja a 5ª maior do Estado em população.

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 e instalada em 18 de março de 1961, com o nome de Universidade de Santa Maria. A instituição tem como missão “promover ensino, pesquisa e extensão formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade” e como visão “ser reconhecida como referência de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral”.

A publicação, em 2001, do Estatuto da Universidade criou oito unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos. Em 2005, a UFSM passou a ter nove unidades, pois foi aprovada a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM – CESNORS pelo Conselho Universitário.

Sobre os cursos de graduação, o Estatuto da UFSM coloca, em seu Art. 59, que

terão por objetivo a formação acadêmica ou profissional de candidatos que hajam concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, no limite das vagas pré-fixadas e na forma que dispuserem o Regimento Geral e as instruções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFSM, 2001, p. 18).

Quanto aos cursos, “poderão apresentar modalidades diferentes, quanto ao número e a duração, para atender as condições específicas do mercado regional, respeitados os currículos fixados pela legislação vigente” (Art. 60, *Idem*, p. 19). Já quanto à estrutura dos Cursos e do Regime Didático (Art. 67), “terão os seus currículos constituídos por uma parte fixa e uma parte variável, observadas as diretrizes curriculares pertinentes” (*Idem*, p. 19).

O Corpo Discente é constituído por alunos regulares e especiais (Art. 95).

§ 1º São considerados alunos regulares, os alunos matriculados em cursos de graduação, de pós-graduação e de ensino médio e tecnológico.

§ 2º São considerados especiais todos os alunos que se matricularem em disciplinas isoladas dos Cursos de Graduação ou de Pós-Graduação, sujeitos às exigências estabelecidas para os alunos regulares.

§ 3º A passagem à condição de estudante regular dependerá de acesso por processo seletivo da Instituição, e não importará, necessariamente, no aproveitamento dos estudos concluídos com êxito como aluno especial (*Idem*, p. 23).

O Estatuto coloca ainda, no Art. 99, que,

com o objetivo de promover a maior integração do corpo discente no contexto universitário e na vida social, deverá a UFSM, suplementando-lhe a formação curricular específica:

I - estimular atividades esportivas, mantendo, para cumprimento destas normas, orientação adequada e instalações especiais;

II - incentivar os programas que visam à formação cívica, indispensável criação de uma consciência de direitos e deveres de cidadão profissional;

III - propiciar a realização de programas culturais, sociais, artísticos, cívicos e desportivos por parte dos alunos; e

IV - proporcionar aos estudantes, por meio de cursos e serviços de extensão, oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida das comunidades, bem como, no processo de desenvolvimento regional e nacional.

Atualmente, a Instituição possui 100 cursos de Graduação Presenciais e 11 na modalidade à distância; 66 de Pós-Graduação Permanente, sendo 13 de Doutorado, 40 de Mestrado e 13 de Especialização. Há ainda um curso de pós-doutorado e 03 de Especialização na modalidade à distância. O vestibular realizado em 2009 ofereceu 140 vagas em Frederico Westphalen, 165 vagas em Palmeira das Missões e 1994 vagas em Santa Maria, totalizando 2299 vagas.

Em 2009, a UFSM realizou um vestibular extraordinário para ingresso nos novos cursos oferecidos pela instituição a partir do segundo semestre de 2009, cujas vagas foram divididas da seguinte forma: 726 vagas em Santa Maria, 180 vagas em Frederico Westphalen, 100 vagas em Palmeira das Missões e 200 vagas em Silveira Martins, totalizando a abertura de mais 1206 vagas, em 28 novos cursos. Em 2010, foram ofertadas 3.642 vagas, distribuídas em 100 cursos de graduação.

Segundo dados obtidos no site da UFSM, o contingente educacional⁶ da instituição é de 17.251 alunos em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino. Destes, 12.803 freqüentam o ensino de graduação, 2.121 o ensino de Pós-Graduação e 2.327 o ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.215 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e de 203 professores de contrato temporário.

⁶ Dados do primeiro semestre de 2008.

2.4 Formação docente e discente: desenvolvimento profissional

2.4.1 Formação dos professores universitários

Segundo Mizukami et al (2002), as mudanças advindas do século XXI, exigiram a redefinição de muitos aspectos até então considerados inquestionáveis como o conhecimento científico nocional e imutável e influenciaram diretamente a educação e a formação de professores. Essas mudanças exercem influência direta na atuação docente, uma vez que esta já não pode ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), “no atual panorama nacional e internacional, há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação” (p. 25). Nesse sentido, há a necessidade de um professor que lide com um conhecimento em construção, que tenha compromisso político, considere os aspectos do desenvolvimento humano e saiba conviver com a mudança e com a incerteza.

Morosini (2000, p. 19) destaca que a formação profissional em nível superior “é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro”. Já Zabalza (2004) analisa o professor considerando os fatores políticos, sociais e culturais e salienta que o papel do professor dentro das universidades deve voltar-se para a docência e a formação dos discentes, pois há uma tendência nas IES a haver maior preocupação com a produção de projetos de pesquisas, publicações, congressos, do que com o nível de formação oferecida aos alunos. Logo, a formação docente e sua relação com a formação específica de cada profissão não é valorizada pelas instituições e pelos órgãos de fomento e avaliação, pois estes se voltam para a produção científica e as publicações dos docentes.

Este autor coloca também que a docência implica desafios e exigências para além dos conhecimentos técnicos específicos de cada profissão, uma vez que é necessário a aquisição de habilidades vinculadas às atividades docentes para melhorar a qualidade do ensino oferecido nas IES, principalmente porque ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador ou um bom profissional de uma área do conhecimento. Assim, as práticas voltadas à formação de professores do ensino superior precisam considerar tanto a dimensão profissional, quanto a dimensão pessoal e ser prevista em políticas institucionais voltadas para o investimento na formação pedagógica desses docentes.

Segundo Zabalza (2004), “ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares” (p. 123). Porém, cabe destacar que “o professor não é quem dá aula, mas quem se compromete a fazer o aluno aprender” (DEMO, 2002, p. 12-13). Nesse sentido, acreditamos que as ações formativas oferecidas aos docentes no âmbito das universidades devam ter como elementos principais “a sensibilidade frente ao aluno, a valorização dos saberes das experiências, a ênfase nas relações interpessoais, a aprendizagem compartilhada, a integração teoria/prática, o ensinar enfocando o processo de aprender do aluno voltado para a formação e o desenvolvimento como pessoa e profissional” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 494).

Segundo Zabalza (2004), a profissão docente está marcada pelo “status social” mesmo que isso não defina sua escolha. Porém, a identidade profissional está “mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes” (p. 107). Assim, a identidade está no domínio da especialidade técnica e não da docência e a preparação para o ‘ser professor’ ora está vinculado ao domínio científico, ora à prática docente. Gerando assim, um vazio na identidade profissional. Sobre isso, Morosini (2001) afirma que “a principal característica das políticas de formação de professor do ensino superior, no âmbito da formação didática é o silêncio” (p. 23).

Sobre essa ausência de preparação específica para a atuação no Ensino Superior, alguns autores (ISAIA, 2006a; MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004) colocam que faz com que os cursos direcionem-se apenas a formação técnico-científica, não oferecendo espaços para a formação pedagógica dos docentes. Ou seja, a carreira universitária não contempla uma formação pedagógica prévia para seus docentes e os cursos de pós-graduação voltam-se para a formação do pesquisador e não do professor. Neste contexto, então, muitos professores ingressam como professores nas IES apoiados apenas em seus saberes do senso comum e em suas experiências anteriores como docente, em disciplinas como docência orientada ou da realização de estágios em cursos de licenciatura, bem como das experiências como discente.

Segundo Bolzan e Isaia (2006), a carreira docente no ensino superior tem como orientação principal a titulação e a produção científica do profissional e não é considerada sua formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino. Assim, embora sejam propostos espaços institucionais para a troca de experiências e a formação docente, os profissionais se deparam, muitas vezes, com situações que inviabilizam a elaboração de ações voltadas a formação de grupos de estudos de professores. Assim, ainda prevalece o ‘ensinar se aprende

ensinando', visão não profissional da docência, a qual reflete que os profissionais pensam que não é preciso se preparar para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas sim vocação e experiência.

Cabe destacar, porém, que o profissional docente percorre um caminho de formação e de diferenciação, os quais são influenciados por sua trajetória pessoal e profissional (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 1992). Assim, a docência é construída a partir de conhecimentos, saberes, relações interpessoais, valorativas e éticas, o que indica que o docente não pode ser considerado apenas do ponto de vista técnico, mas também do pessoal.

O processo formativo docente é definido por Isaia (2006b) como o processo que

engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétéro e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência (p. 351).

Esse processo, segundo a autora, “envolve a dimensão pessoal, a qual compreende uma instância de subjetividade em que marcas da vida e da profissão se interpenetram, mantendo, contudo, suas especificidades” (2007, p. 2) e a dimensão profissional, que corresponde ao “percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão, ou estiveram atuando” (p. 3).

Assim, entendemos a formação de professores como um *continuum* (KNOWLES e COLE, 1995 *apud* MIZUKAMI et al, 2002), ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda, pois esse entendimento amplia o conceito de formação, desvinculando-o de momentos formais, sinônimo de eventos e acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação na prática para ser tratado como “um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais” (MIZUKAMI et al, p. 13). Conforme exposto pelas autoras, “isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais, constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo de racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” (Idem, p. 14).

Para tanto, ao colocarmos a formação de professores como um *continuum*, consideramos que o professor é um construtor do “seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica” (Idem, p. 15). Nesse sentido, consideramos a formação específica em cursos de licenciatura e bacharelado apenas um dos momentos da formação docente, sendo

considerados diversos momentos, tais como: a experiência discente, a socialização profissional, a vivência profissional e a formação permanente.

Nas palavras de Zabalza (2004), “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são”. Assim, o que sentem e vivem, suas expectativas e o que são como pessoa devem ser fatores considerados não só durante sua atuação, mas também em sua formação, tanto inicial, quanto continuada, pois são variáveis que podem afetar a qualidade do ensino. Logo, satisfação pessoal e profissional na carreira docente são aspectos de extrema relevância no contexto universitário, uma vez que influenciam diretamente a atuação do professor, pois acreditamos que quanto maior a satisfação, melhor serão as relações que os sujeitos mantêm com o seu trabalho.

Isaia (2006b) afirma que

as concepções de docência dos professores brotam da vivência, apresentando componentes explícitos e implícitos, bem como, saberes do senso comum e do conhecimento elaborado, desta forma a docência se constitui para além da dimensão técnica, sendo formada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências afetivas, valorativas e éticas. Assim, os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, tanto durante o processo de formação e preparação, quanto ao longo da carreira, pois a formação é um processo contínuo e a profissão docente não se esgota na dimensão técnico-científica (p. 358).

Assim, os modos de atuação dos professores são definidos pelas suas trajetórias profissional e pessoal, revelando suas idéias e concepções acerca do seu fazer pedagógico. E é a partir dessa premissa que deve ser pensada a formação continuada dos docentes. Tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista estrutural do processo de formação, sempre levando em conta o docente como pessoa humana que é e como profissional de uma determinada área.

Polettini (1997, p. 88) destaca ainda que

em sua profissão, o professor é rodeado por desafios o tempo todo. Tais desafios podem vir da educação prévia do professor, dos alunos, colegas, diretores, publicações e o governo. Mesmo pessoas da família podem desafiá-lo, dependendo do grau de envolvimento delas na vida profissional do professor. Embora os desafios possam ser os mesmos, as pessoas são diferentes. Então, uma ênfase no indivíduo deve ser colocada (POLETTINI, 1997, p. 90).

Logo, o desenvolvimento do professor é um processo de aprendizagem que acontece ao longo de sua atuação como docente, baseado na reflexão e crítica do pensamento e da prática, quando o professor passa por desafios e dilemas profissionais (POLETTINI, 1997, p. 91). Assim, o professor aprende e se desenvolve enquanto interage no ambiente em que está

inserido profissionalmente.

Nesse sentido, cabe destacar as críticas de Torres (1999 *apud* MIZUKAMI et al, 2002) que recaem sobre a desprofissionalização docente e a limitação dos professores a meros reprodutores de conhecimento, não havendo maior preocupação com a aprendizagem daquele que ensina. Sobre isso, Zabalza (2004), Cunha (2001) e Santos (2001) destacam que há um distanciamento entre a produção dos pesquisadores e professores do ensino superior e os saberes da prática, pois os professores possuem titulações que são exigidas pelas instituições e ao mesmo tempo, distanciam-se da prática cotidiana que muito enriqueceria o ambiente acadêmico.

Cabe então discutirmos sobre a necessidade do professor do ensino superior realizar uma formação que englobe saberes e competências e que tenham a prática profissional como referência, dando ênfase às atividades próprias de cada profissão. Nesse sentido, é importante considerar que a prática docente no ensino superior, em especial nas IES públicas, não permite que os professores atuem diretamente na profissão para a qual se formaram inicialmente, uma vez que o regime de trabalho é, na maioria das contratações, de dedicação exclusiva. Há, assim, um grande paradoxo na atuação profissional docente no ensino superior, uma vez que os professores são responsáveis pela formação de inúmeros profissionais de áreas específicas e a prática no mercado de trabalho formal de cada profissão não é valorizada, salvo quando da realização de pesquisas científicas.

Sobre essa temática, Isaia e Bolzan (2007), em um estudo sobre as trajetórias formativas dos professores que atuam nas licenciaturas, destacam que estes profissionais

são os responsáveis pela formação de docentes que atuarão na educação básica, mas, ao mesmo tempo, parecem estar distantes da realidade educacional para a qual estão incumbidos de preparar, encontrando-se, ainda, despreparados, em termos de formação específica, para atuarem no nível superior.

Em cursos de bacharelado, pelo fato do docente geralmente também não atuar em sua área de formação, essa problemática também se apresenta, pois precisam articular as disciplinas específicas com a realidade social, econômica e política, tanto local, quanto nacional e internacional.

Já sobre a realização de pesquisas e sua relação com a prática docente, há uma expectativa de que no ensino superior, as pesquisas desenvolvidas pelos docentes se traduzam em sua atuação em sala de aula. Cunha (2001) afirma que “o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa sua base principal” (p. 79). Porém, isso não é significado de melhores aulas, uma vez que as atividades de ensino nem sempre

estão conectadas com as de pesquisa. Conforme Santos (2001), “o que se tem observado é que essa relação não ocorre, em muitos casos, da maneira esperada ou desejada” (p. 13).

Apesar de serem bastante valorizadas, principalmente no que se refere a produção científica para progressão na carreira, as pesquisas geralmente apresentam-se desvinculadas da prática docente, o que, segundo Zabalza (2004) e Garcia (1999) não garante a qualidade do ensino oferecido. Conforme Santos (2001), “muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área de pesquisa” (p. 13).

Nesse sentido, é preciso que os professores considerem a pesquisa como um elemento importante para a formação, porém não o único ou o melhor. Não se trata aqui de apontarmos níveis valorativos, mas sim de considerar outros fatores como influentes na formação oferecida no nível superior, pois conforme Cunha (2001), “o problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna” (p. 80). Ou seja, temos a pesquisa como elemento principal da formação universitária e docente e outros fatores, como os aspectos pedagógicos e metodológicos, são desvalorizados.

A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma separação entre o ser professor, o ser pesquisador e o ser profissional, porém não se trata de fazer opções entre uma e outra, mas e sim de integrá-las. E nesta dinâmica, os docentes poderiam não só produzir trabalhos voltados a suas áreas específicas, mas também sobre o fazer docente.

Cabe ainda destacarmos que as instituições, por sua vez, parecem não apresentar interesse na partilha de conhecimento e experiências específicas de cada profissão, preocupando-se apenas com a realização das atividades de ensino e o cumprimento da carga-horária sem dar aos docentes elementos que promovam o enfrentamento e a superação dessa prática educativa fracionada (docência – pesquisa – prática profissional).

Mizukami et. al. (2002), refletindo sobre a ação pedagógica enquanto estratégia formativa para professores apontam que o aprender a ensinar é um processo complexo que envolve muitos fatores, dentre os quais afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho e que as metas e crenças dos docentes são elementos importantes para a atuação, definindo o que e por que fazem. Assim, refletir sobre suas próprias crenças tornaria os professores conscientes de suas práticas.

As autoras afirmam ainda que é preciso considerar o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação em situações de ensino-aprendizagem. Dentre esses conhecimentos estão o pedagógico geral, o de conteúdo

específico e o pedagógico do conteúdo. Assim, durante a atuação, os professores vão ampliando o conhecimento relacionado a sua área de atuação, as diferentes áreas do saber e a como elaborar situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido Poletini (1997) destaca que “o professor, ao enfrentar desafios em seu trabalho, sofre, naturalmente, pressão para mudar a sua prática. Muitas vezes tem de mudar para melhor atender às necessidades dos alunos e da sociedade. Pressupondo mudança em algum sentido, pressão gera dificuldades e incertezas”. Logo, cabe aos professores combinar as dificuldades e incertezas, os saberes oriundos da prática profissional específica, os saberes da docência e os oriundos das pesquisas e às “instituições formadoras investirem no desenvolvimento profissional desses docentes, possibilitando-lhes espaços propícios à construção de conhecimento pedagógico compartilhado” (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Mizukami et al (2002) fazem críticas também às ‘soluções’ vindas de fora, as quais não contribuem para o desenvolvimento profissional nem para a autonomia do professor, afirmando que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam, nos quais alcançamos novos níveis de conhecimento. Nesse sentido, a adoção de ações formativas, a nosso ver, pode oferecer suporte à prática em sala de aula, uma vez que aprender novas formas de ensinar exige que se trabalhe com os pares para que se aprenda com os fracassos, os sucessos, os erros, os acertos e as falhas, partilhando idéias e conhecimento.

Para tanto, as autoras sugerem que as instituições sejam espaços para a aprendizagem docente, o que seria possível à medida que proporcionassem espaços para discussão de situações consideradas problemáticas pelos professores, questionando e apontando possibilidades de solução. Assim, deixariam de valorizar as competências e/ou qualidades individuais e enfatizariam as atividades coletivas, pensando no desempenho e desenvolvimento do grupo.

As autoras criticam também a oferta, pela universidade e outras agências de formação continuada, de cursos de curta duração como meios que não promovem efetiva alteração da prática pedagógica, uma vez que, devido ao caráter esporádico e de curto prazo, apenas fornecem informações, alterando apenas o discurso dos professores sem contribuir para uma mudança efetiva. Nesse sentido, essa oferta de cursos de formação apenas reforça que à universidade compete a produção de conhecimento e aos professores sua reprodução.

Em contraponto a essa concepção, as autoras colocam que várias reflexões têm surgido para dar outra perspectiva a formação continuada, como segue: 1) o lócus da formação a ser privilegiado deve ser a instituição; 2) todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente; e 3) para um adequado desenvolvimento da formação

continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Assim, a formação continuada deixaria de ser reciclagem para ser um processo reflexivo sobre a prática profissional docente.

Partindo dos estudos de Candau (1996), destacamos que há a necessidade de se considerar a existência de uma articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais. Pois, à medida que os

professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação (ISAIA E BOLZAN, 2004, meio eletrônico).

Nesse sentido, Marcelo García (1999) aponta que é a inter-relação entre os sujeitos que promove mudança e desenvolvimento profissional docente. Fazendo uso das palavras de Diáquez (1980), o autor afirma que a formação de professores é um encontro de pessoas adultas, que promove interação entre formando e formador com uma intenção de mudança e desenvolvida em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Nesse sentido, Isaia (2007) coloca que o processo formativo “para efetivamente repercutir em transformação, necessita de uma orientação sistemática, organizada, auto e inter-reflexiva que acompanhe o percurso trilhado pelos professores, desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (p. 4).

Matos (1998) aponta a necessidade de se aliar teoria e prática como elemento para a reflexão crítica sobre a atuação profissional, pois não há a possibilidade de uma formação deslocada da realidade concreta e das possibilidades efetivas de aprendizagem nela existentes. Assim, algo bastante importante é a necessidade de se buscar a união entre teoria e prática mediada pelo trabalho para a formação de professores.

Segundo o autor, a relação entre homem e natureza, ou seja, com o meio social tem como característica principal a interdependência, pois, para se constituir humano precisa interagir no meio social e, conseqüentemente, o modifica de acordo com suas necessidades e com as necessidades do ambiente em que está inserido. O autor coloca que é a partir dessa relação de interdependência entre o homem e o meio onde vive e as conseqüentes modificações promovidas em e por ambos que ocorrem transformações no mundo. Assim, por ser a educação uma produção social, ou seja, ocorre a partir da interação entre os sujeitos e entre estes e o meio, as IES devem promover ações formativas para que os docentes possam

fazer uma revisão constante de suas atividades e formas de atuação, considerando suas origens e suas conseqüências, e ter uma atitude de pesquisa e avaliação da sua atuação, bem como, de aperfeiçoamento permanente.

2.4.2 Os alunos universitários

Segundo Zabalza (2004), assim como os professores, os alunos universitários também possuem características específicas, pois são tanto membros pertencentes a uma mesma comunidade acadêmica, quanto aprendizes dentro da instituição. Essas duas dimensões, para o autor, complementam-se e permitem conceber uma idéia da posição e das dinâmicas institucionais a serem estabelecidas em torno dos alunos da educação superior. Esse autor considera ainda a interação entre o acadêmico e a instituição universitária, sendo que o aluno, enquanto aprendiz deve ser considerado o eixo central das atividades acadêmicas. Segundo o autor, os alunos universitários se apresentam como grupo, logo, é preciso que consideremos algumas características deste e como elas podem interferir na docência.

Zabalza (2004) destaca também algumas características do ensino superior, as quais influenciam diretamente os alunos. O autor cita a crescente massificação do Ensino Superior, o que faz com que aumente o número de alunos em determinados cursos. Esse crescimento da expectativa de ingresso na universidade, o qual carrega em si a possibilidade de ascensão social, caracteriza o que o autor chama de desestruturação da concepção elitista da universidade. Por outro lado, a essa noção elitista vincula-se a opção dos alunos por áreas de maior prestígio social a perspectiva de melhor remuneração ou novidades no mercado profissional.

Outra característica apontada pelo autor é o aumento da participação feminina, o que coopera para a igualdade de direitos, assim como para a diferenciação dos níveis de sensibilidade nas relações interpessoais dentro da instituição, fazendo com que muitos homens, tanto alunos quanto professores, revejam seus estilos de trabalho e convivência (op. cit.). Zabalza também aponta o processo de seleção como elemento que suscita contradições no sentido de que as provas de seleção buscam homogeneizar os critérios de acesso ao sistema universitário.

Ao considerar os alunos como aprendizes, Zabalza (2004) coloca que a identidade do aluno universitário também é caracterizada pela condição de pessoa que está em processo de aprendizagem, ou seja, que está percorrendo um caminho formativo. Dessa forma, o autor considera a universidade como instituição de aprendizagem e não como instituição de ensino,

logo, a docência universitária deve voltar-se para estratégias que os discentes utilizam para aprender, pois o “objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação” (ZABALZA, 2004, p. 190). Nesse sentido, precisamos considerar a condição de adultos dos estudantes universitários como outra característica orientadora para inovações significativas na universidade.

Segundo Cunha (2000, p. 67), “a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR⁷ é permeada por sua prática social, isto é, resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais”⁸. Conforme a autora, tal escolha tem como justificativas “questões atinentes à relação professor-aluno” (idem). Assim, segundo os alunos, o bom professor “é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (p. 73).

A autora destaca que nos depoimentos dos alunos fica claro

que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isso é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte dessa relação (p. 71).

Cunha (op. cit.) coloca também que os alunos, ao escolherem um bom professor, não estão preocupados com seu posicionamento político. “O aluno, quando escolhe o BOM PROFESSOR, não faz menção a capacidade crítica de análise da sociedade que o professor possa ter” (p. 72), pois sua análise volta-se para o domínio do conteúdo e das relações com o grupo de alunos.

Quando da realização da Conferência Mundial do Ensino Superior, foi realizado um debate com estudantes no intuito de apreender “o ponto de vista dos estudantes sobre o ensino superior num mundo em mudança” (UNESCO, 1998, p. 462). As questões envolvidas no debate, segundo os Anais da Conferência, centraram-se em: “**porque** os jovens entram no ensino superior, **o que** eles aprendem e **como** esse saber é adquirido” (idem).

Desse debate resultaram considerações por parte da UNESCO no que tange a formação oferecida, as soluções para os problemas que este nível de ensino possui e uma possível renovação das políticas educativas e dos sistemas e estabelecimentos. Nesse documento é exposto que

⁷ Grifo da autora.

⁸ Cabe destacar que o estudo de Cunha foi realizado com alunos de ensino médio, porém acreditamos que tais características também são mencionadas por alunos de graduação, por isso, acreditamos que é pertinente fazermos referência ao estudo da autora.

a comunidade de estudantes se mostra plenamente consciente dos principais problemas desse setor hoje e de sua complexidade. Compreendendo plenamente a dificuldade de formular soluções, chama a atenção para a defasagem existente, no contexto de seus estudos, entre as aspirações e a realidade que enfrenta (idem).

Quanto às políticas educativas,

os estudantes admitem que vivemos em uma sociedade ávida de conhecimentos. registram que os responsáveis pela políticas educativas no mundo devem rever sua abordagem face a uma nova ordem social, na qual a produção e a disponibilização dos conhecimentos e das habilidades sofreram mudanças radicais. por outro lado, reconhecem que o saber tornou-se um fator vital do processo de globalização. [...] A produção e a disponibilização do saber, suas aplicações e as instituições que favorecem esse processo estão no coração desse desafio (UNESCO, 1999, p. 463).

Já quanto aos conteúdos e métodos utilizados nesse nível de ensino, consideram que deverão “ser revistos para produzir os recursos humanos qualificados de que as comunidades específicas têm necessidade” (idem). Ou seja, as IES precisam se voltar para a oferta de uma formação técnica específica de cada área do saber, mas não no sentido de formar executores de tarefas e/ou sujeitos para preencher vagas no mercado de trabalho, mas sim sujeitos capazes de olhar para o meio em que estão inseridos e perceberem as necessidades e limitações do mesmo, bem como suas potencialidades e, a partir disso, pensar sua atividade profissional não só visando o lucro e/ou avaliando a rentabilidade de suas ações, mas também ações que contribuam para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, bem como auxílio àqueles que necessitam.

Nesse sentido, nos é claro que a formação dos alunos precisa se aproximar mais do conceito de responsabilidade social, tão presente, nos últimos anos, nos diferentes espaços sociais. Ao abordar a responsabilidade social das empresas, Grajew (2000) coloca que “a responsabilidade começa com a avaliação da importância e do poder” (p. 40), o que se aplica também às universidades públicas brasileiras, uma vez que exercem uma influência muito grande na sociedade, principalmente quanto aos valores, idéias e concepções das pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente a elas.

Ashley (2001) coloca que a responsabilidade social é um “compromisso contínuo [...] que contribua para o desenvolvimento econômico, social e ambiental” (p. 2). Segundo Melo Neto e Froes (2001, p. 26), “a responsabilidade social tem a ver com a consciência social e o dever cívico. A ação de responsabilidade social não é individual”. Essa atitude reflete então, segundo os autores, uma ação em prol da cidadania. Nesse sentido, ser socialmente responsável significa não só cumprir as obrigações legais, mas também promover

investimentos que garantam a preservação do ambiente e promoção do capital humano, bem como o bem estar de todos os envolvidos nas atividades desenvolvidas pelas instituições.

Volpi (1996), ao abordar a questão da responsabilidade social das universidades e dos acadêmicos, coloca que

o acadêmico ao adquirir conhecimentos necessários para exercer uma atividade específica numa sociedade que requer seus serviços e sua participação, deve ser capaz de responder às expectativas nele depositadas mediante a concretização de um compromisso não só com ele mesmo, mas com seus semelhantes, com a vida e com a sociedade como um todo. E é na Universidade onde esse fundamento de estreita relação entre o profissionalismo e o respeito ao ser humano a aos seus direitos deve solidificar-se na busca da construção de uma sociedade mais justa. (p. 17).

Assim, esperamos que os alunos universitários encaminhem sua formação (e que as IES contribuam com esta!) não só no sentido de serem profissionais de áreas específicas, mas que também estejam atentos às demandas do desenvolvimento local, regional, nacional e internacional, tanto no meio rural quanto urbano. Nessa perspectiva, parece pertinente que a universidade estimule em seus alunos uma cultura empreendedora, a qual, a nosso ver, somada a formação técnica sólida, possibilita aos sujeitos deslizarem pelas diferentes áreas do conhecimento, aproveitando oportunidades e se recriando como profissionais.

2.6 Qualidade e educação

A nova ordem social coloca aos indivíduos novos modelos de organização econômica e política e, conseqüentemente, a necessidade de um novo comportamento. No que compete a educação, parece significativo considerar que as mudanças ao longo da história estão diretamente ligadas às transformações econômicas, em especial, ao que diz respeito à apropriação dos excedentes da produção e divisão social do trabalho. O contexto atual está marcado por profundas alterações políticas, econômicas e sociais e, em razão disso, o cenário educacional também passa por transformações. A educação, antes considerada um bem cultural, sinônimo de prestígio social, hoje é considerada um bem de grande valor financeiro, suporte para ascensão social e desenvolvimento econômico, logo, já não é vivenciada apenas para aprimoramento individual, mas também, para beneficiar a sociedade como um todo.

Ao fazer uma breve análise da evolução do conceito de qualidade em nossa sociedade, encontramos três fases distintas. A primeira, chamada Era Artesanal, que se estende até o século XIX. Durante esse período, o profissional – artesão – se envolvia diretamente com todas as etapas do processo produtivo, desde a aquisição dos materiais até a finalização e

entrega do produto ao cliente. Assim, era o único responsável pelo controle de qualidade daquilo que produzia. Na segunda fase, denominada Era Industrial e que se estende de 1930 até 1980, a divisão do trabalho, a partir do processo de produção seriada presente na indústria, criou um novo profissional, o inspetor e/ou controlador responsável pelo produto que seria comercializado, logo, este era o responsável pela garantia de qualidade dos produtos que chegariam até os consumidores. Na terceira fase, que teve início em 1980, denominada Era da Informação, o profissional é qualificado para, não só produzir, mas também garantir a qualidade daquilo que produz. Assim, cada profissional passa a ser responsável pelo seu trabalho, controlando a qualidade do produto ou serviço que chegará aos consumidores.

A evolução no conceito de qualidade, e sua busca nos mais diferentes segmentos da sociedade, faz com que as pessoas visem, cada vez mais, produtos e serviços com certificação. Isso também se reflete na educação e a conseqüente busca por excelência do produto final, a formação oferecida aos alunos. Vários são os significados para a palavra qualidade, ou seja, podem ter diferentes definições, podendo ser todas válidas, dependendo da percepção das pessoas. Porém, o mais usual é a descrição da qualidade como um conjunto de características extrínsecas e intrínsecas, concretas ou abstratas, que fazem que o consumidor ou usuário prefira determinado produto ou serviço e pode ser determinada como a ausência de defeitos ou avarias e melhor adequação ao uso.

Segundo o dicionário Michaelis, qualidade (*s.f.*) corresponde a um

1 Atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza, distinguindo-se dos demais; maneira de ser, essência, natureza. 2 Excelência, virtude, talento. 3 Caráter, índole, temperamento. 4 Grau de perfeição, de precisão, de conformidade a um certo padrão (2004, meio digital, *s/p*).

Assim, ao nos referirmos a educação a partir deste conceito, nos apropriamos dele quase sempre como sinônimo de superioridade e excelência, porém, tal colocação resulta em diversas interpretações, uma vez que é uma construção ao mesmo tempo social e individual resultante de vários fatores. Nas palavras de Cunha, Fernandes e Pinto (2008, p. 109): “o termo “qualidade” assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo”.

Logo, o projeto e a implementação de um sistema de gestão da qualidade em uma instituição de educação superior é influenciado por diferentes necessidades, porém, deve focar os objetivos propostos, o que se deseja oferecer aos alunos e a comunidade, os

processos empregados para que isso ocorra, considerando principalmente as condições estruturais e os recursos humanos envolvidos.

Quanto às discussões sobre qualidade no Ensino Superior, estas emergem com maior intensidade no início da década de 90, associadas quase que exclusivamente a processos avaliativos. Segundo Morosini (2002), as

teorias organizacionais de administração universitária concebem qualidade como um conjunto de fases do tradicional ciclo de qualidade: planejamento, ação, avaliação e promoção. Entretanto, no final da década de oitenta e durante a década de noventa, foi registrado o desvirtuamento da concepção de qualidade como conjunto de fases, para a predominância da fase da avaliação (p. 90).

Bertoli (2007) coloca que

nas últimas décadas, em virtude da crescente importância que a educação superior vem assumindo para o crescimento dos indivíduos e para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países e sociedades, a avaliação da qualidade dos sistemas e instituições educacionais tornou-se assunto de grande importância não apenas para governos e instituições, mas também para toda a sociedade de maneira geral. Da mesma forma, a necessidade de garantia da qualidade também se tornou uma das questões centrais do debate acerca do fenômeno da mercantilização (p. 134).

Passa a existir assim, um conflito entre o processo de expansão da universidade e a garantia de qualidade do ensino prestado à sua clientela, pois o conceito de qualidade é bastante amplo e não há uma definição única do que é qualidade em educação e qualidade no ensino superior. Além disso, só será possível medir o reflexo na qualidade do ensino oferecido a partir de uma definição única de qualidade, pois as ações oriundas da ampliação da oferta de vagas no nível superior ou sua mercantilização, podem ou não ter um reflexo direto na qualidade do ensino oferecido nas instituições.

Bertoli (2007) coloca ainda que,

não obstante a priorização atual de tais enfoques, ainda se podem observar uma ampla diversidade e uma certa confusão na utilização conceitual do termo “qualidade” no âmbito da educação superior. As diferenças no entendimento e na aplicação são tantas que propiciaram uma espécie de vulgarização do termo. Portanto, as pesquisas que abordam tal assunto ainda requerem um estudo introdutório acerca da compreensão da qualidade no âmbito da educação superior.

Segundo a CONAES/MEC/INEP (2006),

no campo da Educação Superior, a qualidade é um atributo ou conjunto de atributos que existe no seio das instituições e que, no cumprimento de suas missões próprias,

satisfazem as expectativas de seus membros e da sociedade e atingem padrões aceitáveis de desempenho (p. 10).

Neste documento é colocado ainda que,

na concepção avaliativa do SINAES, a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios científicos de avaliação e participação de atores acadêmicos e sociais (Idem, p. 10).

As políticas públicas para a educação hoje sofrem modificações em cada modelo de governo atuante no país e estão fortemente ligadas às exigências de órgãos financiadores como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Tais orientações internacionais se inserem na educação por meio da globalização e da aceitação de que a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento econômico dos países. Essa inserção implica em um movimento unidirecional: uma educação voltada para a formação de mão-de-obra, pois a educação tem sido enfatizada como fator essencial para o crescimento econômico.

A educação é aceita como um meio para diminuir as diferenças e favorecer o crescimento da economia, pois proporciona o aumento da produtividade. Logo, acredita-se que dos investimentos em educação resulte o bem-estar das sociedades e melhor qualidade de vida da população. Um exemplo disso são, após a década de 90, as grandes mudanças que aconteceram no cenário educacional, principalmente no que compete a expansão do número de vagas e da avaliação do ensino oferecido. Porém, o que era para melhorar o nível de qualidade, gerou um sistema educacional excludente e que aumenta as desigualdades. Pois, se de um lado houve expansão do número de vagas, o investimento em infra-estrutura e recursos humanos para que isso se concretizasse não foi suficiente. E ainda, apesar das práticas avaliativas nas escolas e universidades, estas nem sempre conseguem dar conta do caráter subjetivo que o processo ensino-aprendizagem apresenta, pois são, quase que na totalidade, de caráter quantitativo.

Para Zabalza (2004), a qualidade do ensino superior está vinculada aos problemas da massificação deste nível de ensino devido ao grande declínio na capacidade das instituições para atender, de maneira digna, as expectativas e as demandas dos alunos. Ainda segundo este autor, a crescente quantidade de estudantes nas universidades públicas deve-se não só ao crescimento da população, mas também às mudanças dos meios de produção de bens e serviços, que requer um nível maior de formação que a oferecida pela educação básica e média por parte de quem opera, controla ou faz a manutenção das novas tecnologias.

Este autor faz referência também a cinco desafios da formação de professores universitários, as quais influenciam diretamente a qualidade do ensino oferecido nas IES. Estes desafios envolvem: 1) a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem; 2) a incorporação das novas tecnologias; 3) o estágio prático; 4) a flexibilização do currículo universitário, e 5) a busca da qualidade através da revisão das práticas docentes.

Assim, o autor coloca que o grande desafio aos docentes é transformarem-se em profissionais da “aprendizagem” em vez de especialistas de uma área, já que o compromisso deixa de ser a disciplina em si e sua organização, para ser o aluno e seu desenvolvimento. Sobre isso, Balzan (1988) coloca que

o problema da didática ganha suas verdadeiras dimensões quando se considera que ela não se restringe às relações que têm lugar na sala de aula, dizendo respeito à definição de objetivos, à seleção de conteúdos, à distribuição de atividades, ao processo de avaliação, enfim, ao planejamento dos cursos e à elaboração de programas das diferentes disciplinas (p. 56-57).

Já quanto à incorporação das novas tecnologias, Zabalza (2004) destaca que a presença de novas tecnologias não será a principal mudança observada, mas sim o fato de que, junto aos novos recursos, surgirão e terão expansão novas modalidades de formação e conseqüentemente outras condições para o ensino e aprendizagem para as quais alunos e professores deverão se preparar para usar.

Quanto ao estágio prático, para o qual o autor coloca como aspecto relevante a incorporação de novas modalidades de aprendizagem baseada no trabalho, com uma maior presença de empresas e instituições nos programas de formação, uma vez que nos últimos anos vem ganhando força a idéia de que a formação universitária tem de estar vinculada a profissionalização. Nesse sentido, acreditamos ser necessário alterar a dinâmica formativa, na qual os docentes não vinculavam seus conteúdos ou suas metodologias às experiências práticas integradas ao curso. Porém, é necessário que haja formação docente para que estes possam readequar os programas convencionais às novas oportunidades que um currículo formativo vinculado ao mundo de trabalho oferece.

Sobre a flexibilização do currículo, Zabalza (op. cit.) aponta que a hierarquia nos estudos da estrutura convencional desapareceu ou diminuiu muito. Nos movimentos atuais de reestruturação curricular há uma tendência à criação de módulos, para que os alunos possam seguir diferentes cursos e complementá-los acrescentando elementos de formação a seus cursos originais, o que implica uma revisão das práticas docentes e discentes.

Como último desafio, o autor destaca a busca da qualidade através da revisão das práticas docentes, uma vez que, para o autor, não há dúvida de que a qualidade está ligada à formação já que ela é, certamente, a principal condição para que se progrida na qualidade. Logo, é pouco provável que qualquer crescimento da qualidade não passe por um maior esforço em investimentos estruturais e organizacionais, e ao mesmo tempo, por um desenvolvimento mais consciente das práticas docentes que, na realidade, constituem a autentica missão institucional da universidade.

Lucchesi (2002), ao fazer referência à qualidade e avaliação da educação de nível superior coloca que

a correta avaliação de uma instituição de ensino superior não se limita à avaliação dos alunos, mas deve incluir outros aspectos: taxas de evasão; tempo médio de conclusão do curso; regime de trabalho (tempo de dedicação) dos professores; fixação do docente e pesquisador à instituição; titulação dos professores (percentual de mestre e doutores); biblioteca, laboratórios e outras instalações; produção científica (p. 82).

Ou seja, ao falarmos em qualidade em educação, esta pode estar ligada a qualidade do sistema educacional como um todo, ao ensino, aos aspectos físicos das instituições, dentre outros. Porém, para nós, não há dúvida de que a qualidade está ligada também à formação dos docentes, uma vez que estes são os responsáveis pela organização da instituição em sua totalidade, por mais que tenham que se submeter às políticas públicas e a orientações externas. Porém, realizar uma avaliação que englobe tais aspectos torna-se bastante difícil devido ao caráter subjetivo desta e a falta de um consenso sobre os aspectos qualitativos a serem avaliados e como devem ser avaliados.

Cunha, Fernandes e Pinto (2008, p. 115-116) colocam como indicadores de inovação que seriam parâmetros de qualidade no ensino superior:

a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
a gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
a reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
a reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;

o protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Apropriamo-nos destes indicadores de inovação, pois eles reúnem nosso entendimento sobre educação superior de qualidade e, de certa forma, eles estão presentes direta ou indiretamente no problema de pesquisa a que nos propomos responder e, por consequência, nas questões formuladas aos alunos, pois nos parece significativo considerar o que pensam sobre a formação que lhes é oferecida, sobre a formação dos docentes, bem como sobre as características da IES na qual estão inseridos.

Conforme Dias Sobrinho (apud DEFOURNY e CUNHA, 2008, p. 302),

la calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades. La formación integral de los individuos se correlaciona con el desarrollo humano social, el cual requiere un amplio incremento de la escolaridad de la población, en términos de cobertura y calidad, una fuerte revivificación de las políticas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza, y estrategias de aprovechamiento de los recursos naturales y de aplicación de los conocimientos para el desenvolvimiento sostenible.

Por fim, destacamos que a qualidade em educação superior perpassa também a formação dos docentes. Assim, é necessário que as IES organizem e ofereçam a seus docentes momentos para formação, principalmente quanto aos aspectos didático-pedagógicos, já que entendemos que é necessária uma sólida formação específica, mas também se faz necessária uma formação que abarque os aspectos subjetivos da docência, uma vez que a formação profissional inicial, independentemente da área de atuação não envolve tais aspectos.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O OLHAR DO ALUNO SOBRE SUA FORMAÇÃO NA UFSM

Os dados ora apresentados são resultantes da coleta de dados realizada junto a comunidade acadêmica da UFSM. Conforme já mencionado, o questionário utilizado tinha 61 questões divididas em 10 blocos de questões. A partir de uma análise dos dados disponíveis, buscamos interpretá-los estatisticamente, do que resultou a construção de gráficos e tabelas com os dados que nos interessavam para este estudo.

Devido a grande quantidade de dados obtidos, este capítulo tornou-se extenso, principalmente pela transcrição das respostas dos alunos para melhor explicar o que é discutido ao longo do texto, assim, os dados foram organizados em seções, que correspondem aos blocos de questões do questionário, para facilitar a apresentação dos resultados ao leitor e dinamizar a leitura dos mesmos.

3.1 Caracterização dos sujeitos

Ao todo, 272 alunos responderam ao questionário, sendo que 144 foram abordados em sala de aula ou no campus e 128 foram convidados via e-mail ou Orkut a participar da pesquisa. Do total de alunos participantes, 74,6% (203) representam cursos de bacharelado e 25,4% (69), cursos de licenciatura.

Os cursos com representantes na pesquisa são: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes (Cênicas e Visuais), Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Desenho Industrial, Direito, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia e Bioquímica, Filosofia, Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Meteorologia, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química Bacharelado e Industrial e Zootecnia.

Dos alunos que responderam ao questionário, 45,2% são do sexo masculino e 54,8% do sexo feminino. Ao separarmos os dados por habilitação, verificamos que a concentração maior nos cursos de licenciatura é de mulheres, as quais representam 70% dos participantes da pesquisa dessa habilitação. Já no bacharelado, podemos afirmar que não há diferença significativa entre os participantes.

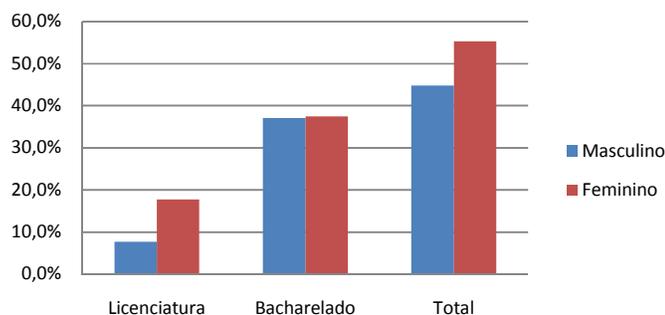


Gráfico 1 – Sexo dos alunos por habilitação (2º sem/2009)

Mesmo não sendo muito expressiva, essa maior participação das mulheres na universidade já foi destacada por Zabalza (2004), o qual afirma que coopera para a igualdade de direitos entre homens e mulheres, bem como para a diferenciação dos níveis de sensibilidade nas relações interpessoais dentro da instituição. Vries e Cabrera (2009), também destacam esse fato e o descrevem como uma “revolução silenciosa, porém exitosa”⁹ e afirmam que “las mujeres no sólo rebasaron a los hombres en el ingreso – salvo en algunas carreras como las Ingenierías- sino están demostrando ser más eficientes durante la Carrera” (s/n).

Quanto a idade dos alunos, a maioria dos estudantes encontrava-se, na data da coleta dos dados, entre 21 e 25 anos. Estes representam 72,8% dos estudantes participantes da pesquisa, o que indica que os alunos ingressam bastante jovens ao ensino superior, geralmente, logo após terem concluído o ensino médio. O gráfico abaixo nos mostra as idades dos alunos participantes da pesquisa.

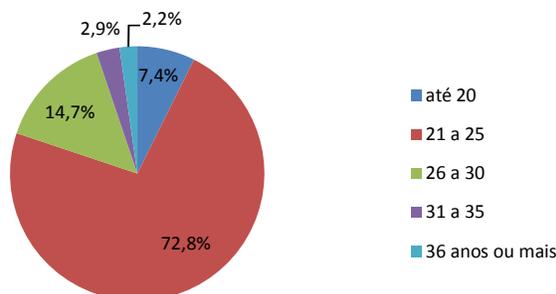


Gráfico 2 – Idade dos alunos (2º sem/2009)

⁹ Tradução nossa.

Já na tabela abaixo podemos acompanhar a relação entre idade e sexo dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Idade dos alunos por sexo.

Idade (anos)	Sexo	
	Feminino	Masculino
até 20	4,4%	2,9%
21 a 25	41,5%	31,3%
26 a 30	7,3%	7,3%
31 a 35	0,8%	2,2%
36 anos ou mais	0,8%	1,5%
TOTAL	54,8%	45,2%

Fonte: dados da pesquisa.

É também na faixa etária entre 21 e 25 anos que se encontram 87% dos alunos que afirmaram estar matriculados em cursos de pós-graduação na instituição. Os outros 13% possuem entre 26 e 30 anos. Esse dado indica que a opção por cursos de pós-graduação é uma decisão tomada já durante a graduação, ou até mesmo antes dela, o que faz com que os alunos concluam a graduação e já se encaminhem cursos de pós-graduação.

3.2 Apreciação sobre o curso

No segundo bloco de questões, solicitamos aos alunos uma apreciação sobre seu curso. Tais questões tinham como objetivo apreender sua opinião dos alunos sobre o nível de exigência, qual consideravam a principal contribuição do curso e que fizessem uma avaliação sobre o currículo do curso.

Quanto ao nível de exigência do curso, 14,7% que deveria exigir muito mais dos alunos; 52,2% dos alunos participantes da pesquisa apontaram que deveria exigir um pouco mais dos alunos; 27,6% que exige na medida certa. Apenas 5,1% dos alunos afirmaram que o curso deveria exigir um pouco menos dos alunos e 0,4% que deveria exigir muito menos dos alunos. Mais detalhadamente, podemos acompanhar estes dados no gráfico abaixo.

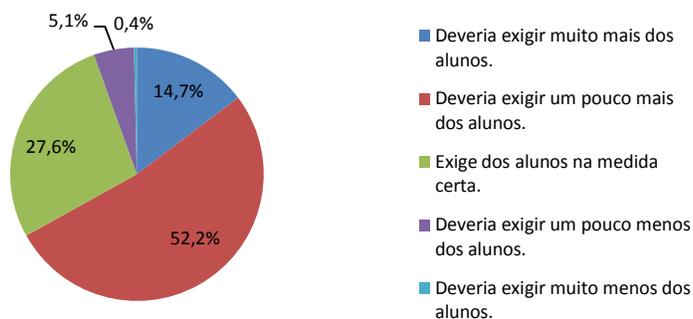


Gráfico 3 – Nível de exigência do curso, segundo os alunos

Perguntamos aos alunos qual consideravam a principal contribuição do curso. Dentre as opções oferecidas por nós, a mais apontada foi “a aquisição de formação profissional”, por 50,7% dos alunos que participaram da pesquisa, seguida por “a aquisição de formação teórica”, por 22,1% dos alunos. Outros 16,2% apontaram “a obtenção de diploma de nível superior”; 6,3 % que é “a aquisição de cultura geral” e apenas 1,8% que a principal contribuição do curso é “melhores perspectivas de ganhos materiais. Apenas 2,9% dos alunos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

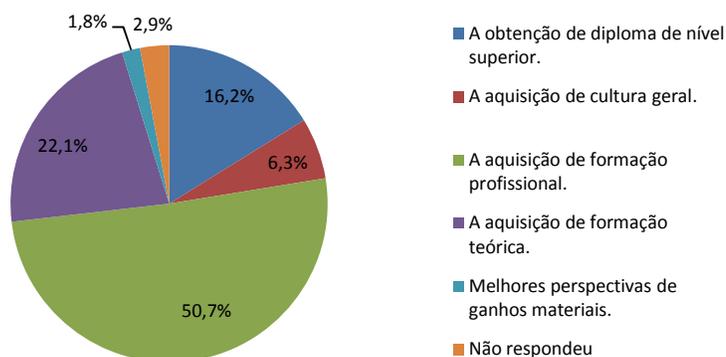


Gráfico 4 – Principal contribuição do curso, segundo os alunos

Por fim, solicitamos aos alunos que avaliassem o currículo de seu curso. Analisando as respostas dos alunos, percebemos que a maioria dos participantes da pesquisa, 58%, avalia o currículo como relativamente integrado, como mostra o gráfico abaixo.

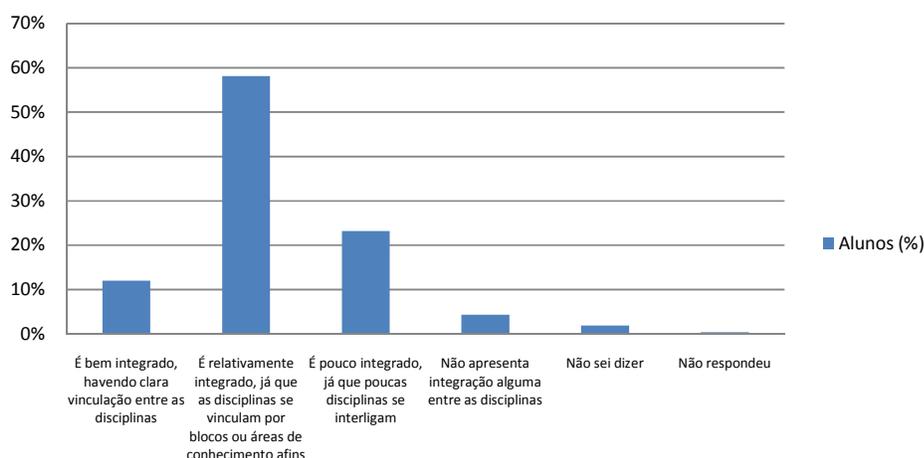


Gráfico 5 – Avaliação do currículo do curso, segundo os alunos.

Ao analisarmos as respostas por habilitação, percebemos que há uma diferença significativa entre as habilitações¹⁰, pois enquanto 65% dos alunos de bacharelado consideram o currículo de seu curso *relativamente integrado*, 43,5% dos alunos de licenciatura indicam o currículo de seu curso como *pouco integrado*. As respostas dos alunos nos indicam que os alunos dos cursos de bacharelado consideram que há certa integração entre as disciplinas do curso e que percebem claramente sua vinculação, enquanto os alunos dos cursos de licenciatura afirmam não perceber ligação entre as disciplinas do currículo, como podemos visualizar mais claramente no gráfico abaixo.

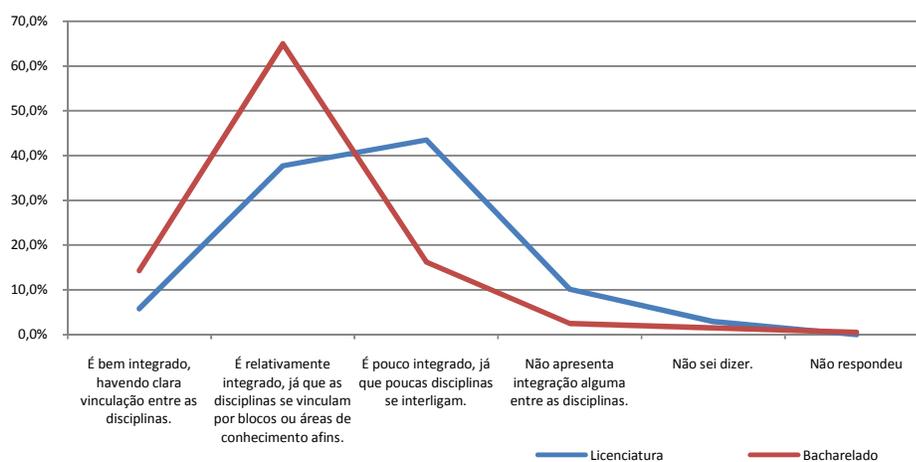


Gráfico 6 – Avaliação do currículo do curso por habilitação, segundo os alunos

¹⁰ Não é nosso objetivo fazer um estudo comparativo entre as habilitações, mas nos pareceu significativo mostrar os dados separadamente para melhor orientar o leitor.

Essa diferença de opinião entre as habilitações pode, no entanto, ser influenciada não só pela organização real dos currículos, mas pelo fato de os currículos dos cursos de licenciatura possuírem disciplinas que proporcionam a seus alunos outro olhar sobre a organização do currículo. Isso, porém, não foi possível apreender na pesquisa, pois não organizamos questões para esse fim e, tampouco, era nosso objetivo analisar a organização curricular dos cursos, mas sim apreender a percepção dos alunos sobre a mesma.

3.3 Atividades nas quais os alunos participam/ram ao longo do curso

Solicitamos, nesse bloco de questões, que os alunos apontassem atividades realizadas ao longo da graduação. Dos alunos participantes da pesquisa, 91,2% afirmaram ter participado de alguma atividade ao longo do curso. A partir das respostas destes alunos, podemos perceber que a maioria deles participa de projetos de pesquisa, de estágios curriculares e de projetos de extensão, seguidos por laboratórios, bolsa PRAE¹¹ e monitorias. Mais detalhadamente, podemos verificar, no gráfico abaixo, as respostas dos alunos.

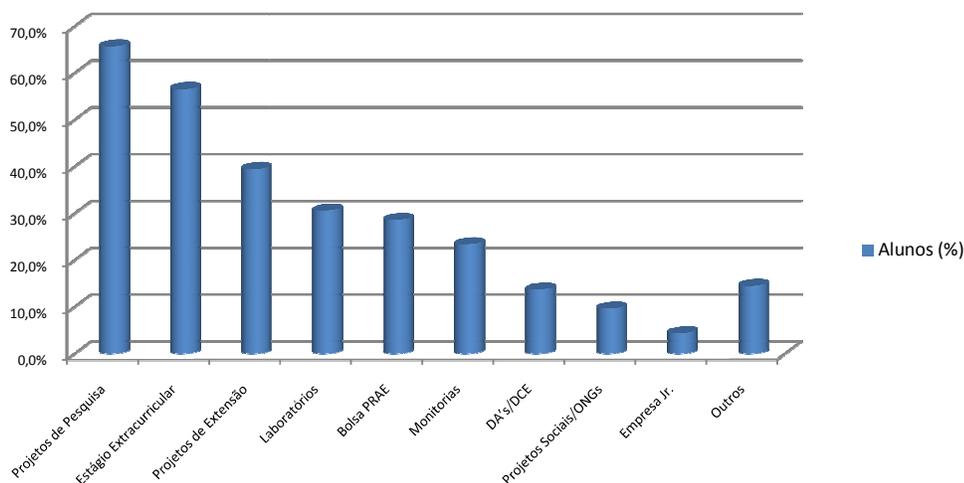


Gráfico 7 – Atividades realizadas pelos alunos ao longo do curso de graduação

No item “outros” aparecem como resposta a participação em Bolsa FAPERGS¹², Bolsa PROLICEN¹³, dentre outras bolsas de pesquisa, em Programas de Educação Tutorial (PET),

¹¹ Bolsa-trabalho nos setores administrativos da UFSM, vinculada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

¹² Bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul.

¹³ Programa de Licenciaturas.

Bolsa no Hospital Universitário¹⁴ e cursos de língua estrangeira, dentre outras atividades.

As respostas dos alunos parecem indicar que ainda prevalece na instituição a participação em atividades de pesquisa,¹⁵ de extensão e a realização de estágios extracurriculares. Outras atividades não são tão procuradas pelos alunos ou ainda, pouco divulgadas e estimuladas, como é o caso das Empresas Junior, nas quais os alunos podem colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação e manter contato direto com o mercado de trabalho e, para isso, recebem acompanhamento de professores envolvidos com as empresas. Também projetos sociais e organizações não-governamentais (ONG's) ainda têm pouca expressão, bem como a participação em espaços de politização dos estudantes¹⁶, tais como Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes.

Nesse momento, é, para nós, bastante difícil apresentar justificativas dos alunos para a escolha de uma atividade e não de outra, pois não organizamos questões nesse sentido, mas a partir das respostas a questão na qual perguntávamos se as atividades estavam relacionadas ao curso e/ou área de interesse dos alunos, acreditamos que podemos considerar como influentes para a escolha a relevância curricular, social e formativa dos projetos de pesquisa, bem como a valorização para futuro ingresso em cursos de pós-graduação, a aprendizagem prática e a remuneração dos estágios extracurriculares, a proximidade com professores e possibilidade de aprofundamento em área de interesse para o envolvimento em laboratórios e monitorias e a remuneração das bolsas-trabalho. Podemos considerar ainda a constante divulgação das atividades supracitadas, como influente para a escolha dos alunos. Já quanto a participação Empresas Junior, precisamos atentar que esta é uma atividade relativamente nova e ainda pouco estimulada nos cursos de graduação. Até mesmo ONG's e representação estudantil são pouco divulgadas e, no caso deste último, ainda envolve a identidade política e, algumas vezes, até mesmo partidária dos alunos.

Quanto a vinculação com o curso e/ou área de interesse, dos alunos que afirmaram ter participado dessas atividades, 4% apontaram que estas atividades não tinham vínculo com o curso e/ou a área de interesse, outros 16,5%, que estavam vinculadas em parte, os quais

¹⁴ Bolsa-trabalho.

¹⁵ 38% dos alunos que participam de projetos de pesquisa indicaram ter bolsa de Iniciação Científica.

¹⁶ É expressão do processo de construção e afirmação de uma identidade política e social durante o período de vida acadêmica do estudante. Notas: diz respeito a formação de uma consciência social do estudante sobre a necessidade de sua participação na vida política da academia e do país. Compreende uma visão de mundo, representações e valores relativos às classes sociais em suas relações na sociedade (LEITE, 2006).

justificaram sua resposta com colocações¹⁷ como:

Algumas destas atividades tinham mais interesses acadêmicos, visando uma pesquisa posterior mais avançada, do que propriamente voltadas à licenciatura. (MAT5)

As atividades não são tão voltadas para a engenharia, mas sim para formação pessoal. (ENQ2)

Pois a bolsa PRAE não era na área específica, mas foi a única atividade que não estava relacionada ao curso e as minhas áreas de interesse. (EES1)

Grande parte da minha graduação tive bolsa trabalho em área que não era afim da minha área de interesse, mas precisava do dinheiro para poder continuar meus estudos e não tive outra opção. Já as atividades voltadas ao meu curso foram de grande relevância para a aquisição do meu saber. (MAT4)

Nem todas as atividades realizadas são vinculadas à área de atuação do designer, mas em todas estas atividades eu desenvolvi alguma habilidade seja em área técnica, gestão ou relações interpessoais. Por isso todas vêm ao encontro das minhas ambições de caráter pessoal ou profissional. (DEI3)

A bolsa da PRAE não estava muito ligada a minha área de formação. (HIS6)

A bolsa de trabalho não estava vinculada, porém as outras atividades sim. (FON10)

A bolsa PRAE era de outra área. (FIL9)

A grande maioria delas, infelizmente, não estava vinculada ao curso de Letras. (LET2)

Eram as únicas disponíveis. (PSI1)

Pois meus estágios sempre foram voltados para o curso, porém o meu trabalho em ONG não. (CEC9)

Somente uma bolsa PRAE que tive logo que iniciei o curso [...] Esta bolsa não acrescentou em nada para minha formação, por isso, assim que tive oportunidade, troquei esta por uma bolsa de pesquisa PROLICEN. Depois disso, trabalhei por dois anos como estagiária do município em duas escolas de educação infantil, o que me auxiliou muito a ver a realidade educacional [...] (PED12)

Trabalhei um tempo com bolsa PRAE em um laboratório de informática que não era ligado ao curso. (AGR6)

Já 79,5% afirmaram que sim, que as atividades tinham vínculo com o curso e/ou a área de interesse e justificaram afirmando que:

Direcionei as atividades para algo que irá me ajudar mais no meu futuro profissional. (MED3)

¹⁷ As falas dos alunos foram reproduzidas fielmente. Apenas nos autorizamos a corrigir eventuais erros de digitação e/ou acentuação.

Pois eram áreas que necessitavam de funções semelhantes às desempenhadas pelo profissional da minha área de atuação. (DEI1)

Quero seguir na área do ensino de Física e todas as atividades foram relacionadas a esta área. (FSC7)

Porque procurei estar trabalhando com atividades que me dessem oportunidade de obter maiores informações na área que atuo, buscando mais conhecimentos além das disciplinas do curso. (EFI2)

[...] projetos de pesquisa e de iniciação científica possibilitam desfrutar dos saberes adquiridos por meio da prática. (GEO1)

Faço parte de um laboratório de pesquisa e através dos projetos consegui bolsa, o que fez surgir o interesse pelo estágio extracurricular. (AGR2)

Foram para melhorar e me mostrar, corretamente, como seria meu trabalho após formatura. (FSC2)

Porque as atividades eram integradas com a parte de licenciatura e a parte teórica de filosofia. (FIL8)

Porque era na área que eu trabalhava. (ADM11)

Porque foram atividades coordenadas por professores do curso e que dialogavam com interesses meus e de outros alunos. (ART1)

Porque todas as atividades que faço é com objetivo de aprofundar as áreas de conhecimento que tenho afinidade. (EFI2)

Porque todo profissional precisa desenvolver competências científicas, sociais e práticas. A habilidade técnica pode ser “treinada” por qualquer pessoa, porém o relacionamento entre as pessoas precisa ser compreendido e vivenciado desde a formação. Quanto às atividades no DA e Diretoria da CEU, faz parte do papel político (e não partidário) e cidadão do acadêmico. (ENF1)

Porque todos os estágios foram em áreas exclusivas de médico veterinário. (MEV2)

Procurei atividades relacionadas com minha área de interesse. (ADM16)

Procurei realizar atividades que pudessem aumentar os meus conhecimentos acerca do universo arquivístico. Creio que a formação profissional não depende só do curso em si. (ARV3)

Projeto de pesquisa e monitoria são essenciais para o mestrado. (CEC7)

Todas estavam vinculadas ao meu curso e área de interesse. No entanto, a empresa Junior era de outro curso, mas atuava num departamento que está ligado a minha área de atuação em psicologia (psicologia das organizações). (PSI3)

Perguntamos também aos alunos sobre a contribuição do envolvimento nessas atividades para a formação profissional. Dos alunos que afirmaram ter participado dessas

atividades¹⁸, somente 4% afirmam que a participação nessas atividades não contribuiu para a formação profissional. Os alunos que afirmaram que estas atividades contribuíram para sua formação profissional (92,7%), apontaram principalmente que puderam adquirir experiência prática e ter contato com a profissão, que puderam identificar alguma especialidade de maior interesse na área, que forneceram uma visão diferente e mais ampla daquela vivenciada em sala de aula, que ofereceram oportunidade de aprofundamento teórico em assuntos de interesse e aperfeiçoamento do conhecimento técnico, bem como crescimento pessoal, melhora nas habilidades técnicas e contribuição também para posterior ingresso em cursos de pós-graduação. Mesmo aqueles que se envolveram em atividades como bolsa-trabalho ou atividades que não estavam diretamente relacionadas à formação pretendida afirmaram que a experiência contribuiu, principalmente para o desenvolvimento pessoal. Suas falas nos mostram com maiores detalhes o que pensam:

Sim. Pude por em prática conhecimentos adquiridos em sala de aula. (ADM3)

Sim, nas atividades onde me empenhei pude aplicar conhecimentos adquiridos na faculdade e adquirir muito mais conhecimentos que não são passados nas salas de aula. (ADM16)

Com certeza, pude aprender mais sobre uma área que me identifico mais, me aprofundar e, pelo menos com o estágio extracurricular, observar a realidade mais de perto e fora do contexto da Universidade. (AGR2)

Sim. Nos projetos de pesquisas e laboratório está ligado a uma área da agronomia, porém, que não tem muito enfoque em sala de aula, assim, proporciona aprendizagem extraclasse. Já no laboratório de informática adquiri conhecimentos básicos em informática que é uma ferramenta que sem a qual impossibilita de realizar muitas tarefas. (AGR6)

Sim, me deram uma visão mais realista da arquitetura, principalmente com relação a sociedade. (ARQ11)

Sim, acho que essas atividades propiciam um maior envolvimento e aprendizado de questões trabalhadas durante o curso e até mesmo de situações que auxiliarão na vivência profissional, pois proporcionam mais segurança e conhecimento das funções profissionais. É o confronto da teoria com a prática. (ARV2)

Sim. As atividades de pesquisa contribuíram para que eu pudesse refletir mais profundamente sobre o trabalho desenvolvido como ator e diretor. (ART1)

Com certeza. Sempre tive a idéia de que se estivermos somente inseridos num programa de graduação sem nos envolvermos com atividades extracurriculares não teremos nenhum critério adicional em nosso currículo. Outro adicional é a formação “que não está escrita em um lattes”, a formação pessoal, esta sim tenho certeza que foi meu maior ganho durante o período de graduação e muito graças ao Programa de Educação Tutorial que

¹⁸ Dos alunos que afirmaram ter participado de alguma atividade, 3,3% não responderam a essa questão.

consegue contemplar a tríade (ensino, pesquisa e extensão). (CBI1)

Sim, pois permite a integração entre várias ciências e colocação em prática dos conhecimentos técnicos. (CCO5)

Sim. Projeto de pesquisa e monitoria são essenciais para o mestrado. (CEC7)

Sim, é uma forma de exercício profissional, social, acadêmico... e isso reflete na vida profissional depois. (COS3)

Sim, já posso perceber uma grande melhora em minhas habilidades técnicas desde que iniciei o estágio e nas psicológicas também, acho bastante importante já entrar no mercado de trabalho sabendo o que é um chefe, o que é hierarquia e trabalho em equipe também. (COS5)

Com certeza, pude ter uma noção muito mais abrangente de como funciona tanto o mercado de trabalho como o cotidiano de um profissional de minha área. (DEI1)

Certamente, pois as atividades possibilitaram o contato prático com os conteúdos abordados no curso. (DIR9)

Com certeza o meu envolvimento em atividades fora do âmbito das disciplinas obrigatórias desenvolveu a minha formação profissional. A busca por diferentes oportunidades por parte do aluno já contribui positivamente, e a persistência de continuar no trabalho extracurricular se reflete no dia-a-dia acadêmico, pois ensina a se manter determinado e concentrado no curso. (ENE1)

Com certeza, pois além de aperfeiçoar o conhecimento técnico aprende a trabalhar com equipes e abre inúmeras oportunidades. (EFL6)

Sim, melhoraram minha organização, tratamento de pessoas, trabalho em grupo. (ENQ2)

Com certeza, visto que é esse mesmo o objetivo do curso, formar profissionais capacitados a atuar como pesquisadores em diversas áreas. Com isso, a atuação em Laboratórios e Projetos de Pesquisa é fundamental para o desenvolvimento dos alunos de graduação. (FSC3)

Com certeza. Todas essas atividades contribuíram não só com conhecimento teórico e profissional, mas também pessoal, especialmente pelo convívio com os pacientes. (FON9)

Em parte sim. A troca de experiências em projetos, monitorias ou bolsas é sempre enriquecedora para uma plena atividade profissional, embora essas atividades estejam ainda longe daquilo que o mercado de trabalho exige, em termos de objetividade, de um profissional. (GEO4)

Sim. Penso que o projeto PROLICEN neste ano contribuiu bastante porque ele foi desenvolvido dentro do espaço escolar. (HIS17)

Com certeza. As bolsas de monitoria, laboratório, projetos de extensão e estágios permitiram que pudesse experimentar na prática o aprendizado e os conhecimentos adquiridos. A bolsa de iniciação científica significou maior maturidade e proporcionou, e está proporcionando experiências maravilhosas, além da formação acadêmica e profissional. (LET2)

Contribuiu significativamente, especialmente através dos projetos de pesquisa e iniciação científica, os quais me forneceram bases sólidas para aprofundar meus estudos nas áreas e assuntos de maior interesse. (MAT2)

Acredito que sim, pois aumentou o conhecimento sobre determinadas áreas, algumas das quais não são contempladas pelo currículo, pois me aproximou dos artigos científicos. (MED4)

Sim. Pus na prática os conhecimentos teóricos, ganhei experiência, tive noção de como se faz pesquisa, me entusiasmei para escrever relatos de caso, o dinheiro da bolsa auxiliou para aquisição de livros, ida a congressos. (MEV5)

Sim, uma vez que a participação em IC e em projetos de previsão do tempo como o GRU MA nos propicia um melhor entendimento das situações que encontraremos depois de formados. (MET1)

Sim, pois a universidade (o curso) não nos coloca próximos da prática desde o início, então o estágio extracurricular nos dá uma boa base de conhecimento pela prática. (PED5)

Certamente, em especial o projeto de pesquisa em que participei precisei estudar muito para ter bons resultados, além disso na empresa Junior vivi uma prática empresarial que meu curso não oferece (inclusive para os estudantes que tem interesse pela área organizacional). (PSI3)

Sim, pois você adquirindo mais conhecimentos, você estará melhor preparado para o mercado de trabalho, já que ocorrem constantes mudanças nas tendências deste mercado, e como não sei o que me espera lá fora, devo buscar o máximo de conhecimento, através de atividades extra classe, para sanar futuras deficiências do currículo de meu curso. (ZOO6)

Solicitamos ainda, que os alunos respondessem se haviam feito estágio extracurricular¹⁹ e, se sim, indicassem o tempo de duração do estágio e, se não, apontassem os motivos para não realizarem.

Dos alunos que participaram da pesquisa, 61,7% afirmaram ter realizado estágio extracurricular e 35% que não realizaram. Somente 3,3% dos participantes não responderam a questão.

Os alunos que afirmaram não ter feito estágio extracurricular apresentaram como justificativas a falta de tempo, falta de oportunidade, falta de esclarecimento a respeito, excesso de carga horária semestral, não existir estágio na área, desinteresse, estar estudando para concurso, ter realizado outras atividades, o curso não exigir que se faça estágio extracurricular, porque se dedicaram a estudar para a pós-graduação e porque não quiseram. Detalhadamente, podemos acompanhar o percentual dos alunos e suas justificativas, no

¹⁹ Diferentemente do estágio curricular obrigatório, o qual, se for componente do currículo, constitui uma avaliação parcial para obtenção do diploma de graduação, o estágio extracurricular é optativo e pode ser remunerado ou não.

gráfico abaixo.

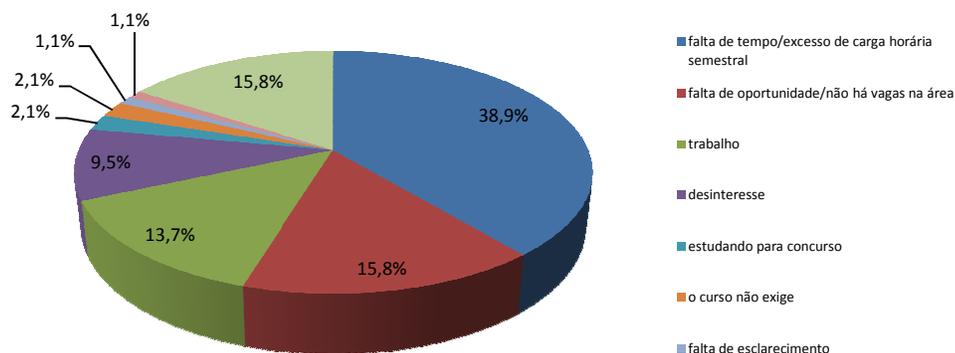


Gráfico 8 – Justificativa dos alunos para não realizar estágio extracurricular

Já os alunos que afirmaram ter realizado estágio extracurricular, 33,3% realizaram no máximo 6 meses de estágio, 16,7% realizaram entre 7 e 12 meses, 8,3% entre 13 e 18 meses e 11,3% entre 19 e 24 meses de estágio extracurricular. Detalhadamente, podemos acompanhar no gráfico abaixo, o tempo de estágio extracurricular dos participantes da pesquisa.

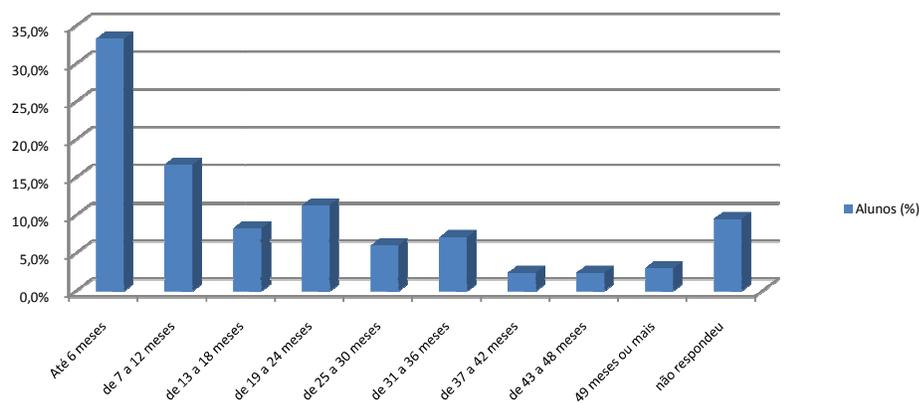


Gráfico 9 – Tempo de estágio dos alunos em meses

Perguntamos aos alunos se as atividades desenvolvidas no estágio extracurricular tinham relação com o curso realizado e a formação pretendida. Dos alunos que realizaram estágio extracurricular, somente 2,4% dos alunos responderam que as atividades desenvolvidas não tinham relação com a formação pretendida, 13,7% afirmaram que as atividades tinham relação em parte, como podemos ler em algumas de suas justificativas:

As atividades tinham bastante relação com algumas matérias do curso, porém não estavam dentro das atividades que eu pretendo realizar atuando profissionalmente, mas a experiência sempre é válida. (ENQ1)

Algumas eram voltadas para a área de atuação, outros não, pois queria ter uma visão geral do curso em várias áreas. (EFI1)

Com o curso sim, mas não com a formação pretendida. (AGR3)

Parte do estágio estava relacionado ao curso e parte foi realizado em setores diversos e não na área de educação. (PED11)

Pois era a maior parte burocrático. (DIR8)

Porém, a maioria dos alunos, 83,3%, responderam que sim, que as atividades desenvolvidas tinham relação com a formação pretendida. Abaixo algumas das respostas dos alunos:

Fiz estágio numa área que realmente eu gostaria de trabalhar. (AGR3)

Fiz estágio durante toda graduação na própria instituição e este facilitou a conquista de um estágio (de 3 meses, no total) na Universidade de São Paulo na qual, atualmente, faço mestrado. (CB11)

Realizo trabalhos publicitários e escrevo textos jornalísticos também, como desejo ser redatora publicitária, o estágio é satisfatório. (CSO5)

Eram atividades semelhantes às desempenhadas pelo profissional. (DEI1)

Sim, pois o estágio era na área de engenharia e lá aprendi muitas coisas tanto na área de estradas que é de maior interesse como também na área de construção civil a qual também é importante. (ENC1)

As atividades realizadas são de pesquisa científica em um Laboratório, tendo, portanto completa relação com a formação em Bacharelado em Física. (FSC3)

Sim. O estágio propiciou atendimento à pacientes sob a supervisão da fonoaudióloga responsável. (FON9)

Pois as atividades desenvolvidas consistiam em dar aulas e elaborar materiais didáticos para o ensino de Geografia. (GEO7)

O estágio foi realizado em uma das diversas áreas que a medicina veterinária oferece, na patologia clínica onde farei pós agora. (MEV6)

Por fim, solicitamos aos alunos que apontassem aspectos positivos e negativos da realização do estágio. Os principais aspectos que os alunos destacam como positivos são: o conhecimento, a aprendizagem prática, a experiência profissional, a remuneração, o

amadurecimento pessoal, a possibilidade de conhecer profissionais e o mercado de trabalho, a aprendizagem de novos idiomas e ter certeza se realmente quer seguir na profissão.

Já os pontos negativos apontados pelos alunos são: a falta de tempo para estudar para as provas e se dedicar mais ao curso, o uso do tempo de descanso como férias e fins de semana para o estágio, o horário inflexível das empresas, a realização de tarefas que não estão relacionadas ao curso/profissão, pouca autonomia ou possibilidade de desenvolver algo novo, a desvalorização, o baixo incentivo/apoio das coordenações de curso, inclusive quanto à organização dos horários das disciplinas, a baixa remuneração e as condições de trabalho precárias.

Nesse sentido, é importante que os cursos estimulem aqueles alunos que querem realizar estágios extracurriculares e os acompanhem no desenvolvimento de suas atividades, que ofereçam grades de horários mais flexíveis e que tenham grupos de professores disponíveis para ajudá-los em suas dúvidas e necessidades durante a realização dos estágios, uma vez que os alunos parecem crer que são verdadeiros momentos de aprendizagem prática que lhes são proporcionados.

3.4 Sobre a realização de monografia e estágio curricular²⁰

Nesse bloco de questões, solicitamos aos alunos que respondessem a algumas questões referentes à realização da monografia e do estágio curricular. A primeira questão solicitava que os alunos avaliassem como foi o acompanhamento para a realização da monografia. Responderam a essa questão 24,6% (67) dos participantes da pesquisa. A segunda questão solicitava que os alunos avaliassem o acompanhamento do estágio curricular. O número de alunos que responderam a essa questão corresponde a 30,1% (82) dos participantes da pesquisa. Em ambas a avaliação é positiva, como podemos perceber no gráfico a seguir.

²⁰ O estágio curricular é componente obrigatório, diferentemente do estágio extracurricular, mencionado anteriormente.

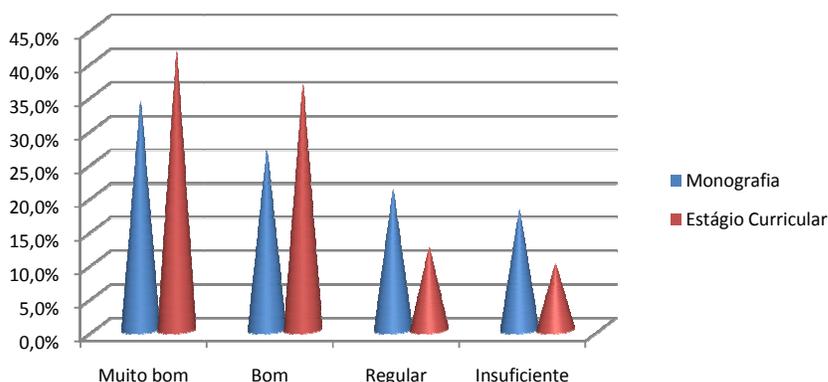


Gráfico 10 – Avaliação dos alunos sobre a realização da monografia e do estágio curricular

Especificamente sobre os estágios curriculares, solicitamos aos alunos que indicassem se receberam ou não acompanhamento para a realização do mesmo e por parte de quem era esse acompanhamento. Dos alunos que afirmaram ter realizado o estágio, 72% afirmaram que receberam acompanhamento, 18,3% que foram acompanhados em parte e 9,7% apontaram que não receberam acompanhamento para realizar essa atividade. Os alunos indicaram que o acompanhamento do estágio foi realizado por professor orientador previamente escolhido ou indicado pelo curso.

Já quanto à frequência do acompanhamento do estágio, 51,2% dos alunos indicaram que receberam acompanhamento diário e 28% que receberam acompanhamento semanal. Os demais alunos apontaram que receberam acompanhamento a cada 15 dias, uma vez por mês ou menos ou não receberam acompanhamento. Dos alunos que afirmaram ter realizado estágio, 6,1% não responderam a essa questão. Detalhadamente, encontramos suas respostas no gráfico abaixo.

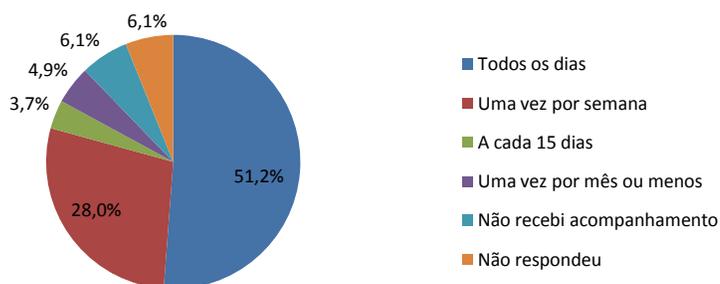


Gráfico 11 – Frequência do acompanhamento por parte de profissionais responsáveis ou professores dos estágios curriculares, segundo os alunos

Sobre o relatório de estágio, solicitamos aos alunos que indicassem também se receberam acompanhamento para a elaboração e a frequência deste. Dos alunos que afirmaram ter realizado o estágio, 61% afirmaram ter recebido acompanhamento do orientador para a realização do relatório final, indicando que este auxiliava nas correções, indicava leituras e tirava dúvidas dos alunos. Já 28% afirmaram que receberam acompanhamento parcial e 3,7% afirmaram não ter recebido acompanhamento. Suas justificativas remetem a realização de estágios em outras cidades, falta de professor para essa atividade e auxílio nas correções. Estes alunos argumentam que

Devido à distância, não tive muito contato com o orientador, o que dificulta no momento das dúvidas e em questões práticas também. Achei também que poderia ter me cobrado mais e me dado um pouco mais de atenção. (ARV2)

Em reuniões individuais com o professor que ministrava a disciplina... apresentação de planos de aula e sugestões de atividades... nada muiiito imprescindível para experientes mas ajudou muitíssimo como éramos iniciantes... (CBI2)

Só no momento das correções, não durante sua elaboração. (FON2)

No meu primeiro estágio eu apresentava ao orientador toda a semana meu relatório escrito para ele olhar, mas no último estágio eu estava sem orientador para realizar esse trabalho. (MAT4)

Recebi acompanhamento a distância, por meio de trocas de material e orientações passadas por e-mail. Nenhuma das minhas orientações foi presencial. (PED11)

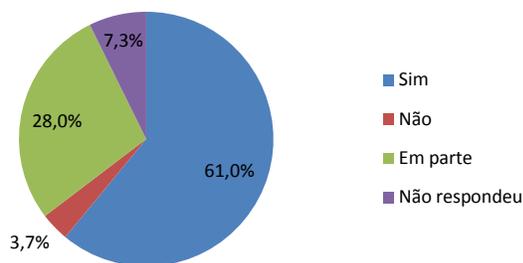


Gráfico 12 – Acompanhamento por parte do professor orientador para elaboração do relatório de estágio curricular, segundo os alunos

Quanto a frequência do acompanhamento para a realização do relatório do estágio curricular, 39% dos alunos responderam que receberam acompanhamento semanal para a realização do relatório e 37,8% indicaram que receberam acompanhamento quando procuravam e/ou tinham dúvidas, o que pode indicar tanto uma busca frequente pelo

professor, como uma ausência de acompanhamento na elaboração deste material, já que assim fica a critério do aluno decidir se quer ou não ser orientado. Já 8,5% dos alunos responderam que receberam acompanhamento uma vez por mês ou menos e 1,2% afirmaram que não receberam acompanhamento. Somente 3,7% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão, conforme nos mostra o gráfico abaixo.

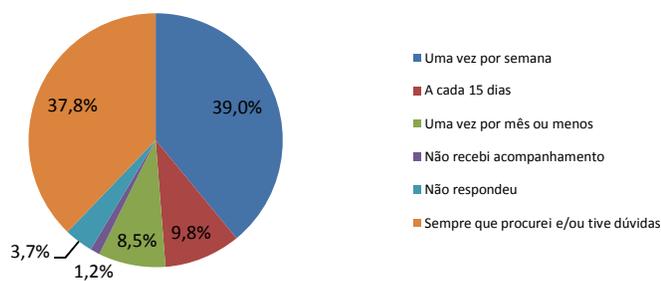


Gráfico 13 – Freqüência do acompanhamento por parte do professor orientador para elaboração do relatório de estágio curricular, segundo os alunos

A partir das respostas dos participantes da pesquisa, fica-nos evidente que o acompanhamento dos alunos que realizam monografia e estágio é freqüente, o que pode ter influenciado também a avaliação positiva que fizeram sobre o acompanhamento para a realização de ambos.

De acordo com o Decreto nº. 87.497/82, os estágios são

atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Nesse sentido, a presença do orientador como representante da instituição de ensino é de fundamental importância tanto na realização da monografia quanto do estágio curricular obrigatório e de seu relatório, uma vez que é um momento de aprendizado do aluno e construção de conhecimento e quando também deve refletir sobre sua formação profissional. Severino (2002), falando sobre o papel do orientador, entende que este tem como função a de ser

um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes (p. 77).

Assim, parece significativo que esta seja uma prática comum na universidade e que estes índices sejam melhorados, pois se o estágio curricular obrigatório é umas das etapas que antecede o ingresso do futuro profissional no mundo do trabalho, deve ser valorizado, repensado e aprimorado constantemente. Sobre isso, Pimenta²¹ (1994) destaca que o exercício de qualquer profissão é prático, pois se trata de fazer “algo”, executar uma “ação”, então, se o curso tem como função preparar futuros profissionais para a prática, deve preocupar-se com a prática. Nesse sentido também é preciso “superar a visão fragmentada da dinâmica curricular dos cursos em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final ou como complemento da formação profissional” (MARQUES, 2006, p. 94).

3.5 Apreciação sobre a atuação docente

O quarto bloco de questões era composto por 10 questões, nas quais tentamos apreender o que os alunos pensam sobre a atuação docente. Tais questões abordavam a discussão, por parte dos docentes, do plano de ensino com os estudantes; a apreciação sobre os planos de ensino; a relevância das orientações do plano de ensino; as estratégias de ensino utilizadas pelos professores; o uso de atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem; os materiais mais utilizados; os instrumentos de avaliação mais utilizados; a disponibilidade dos professores para orientação extraclasse e a relação do conteúdo com a prática profissional.

Perguntamos aos alunos se os professores, ao início de cada disciplina, discutem os planos de ensino. Segundo 48,2% dos alunos, a maior parte dos docentes discute os planos de ensino, mas 21,7% dos alunos apontam que menos da metade dos professores discute o plano de ensino, conforme podemos perceber no gráfico abaixo.

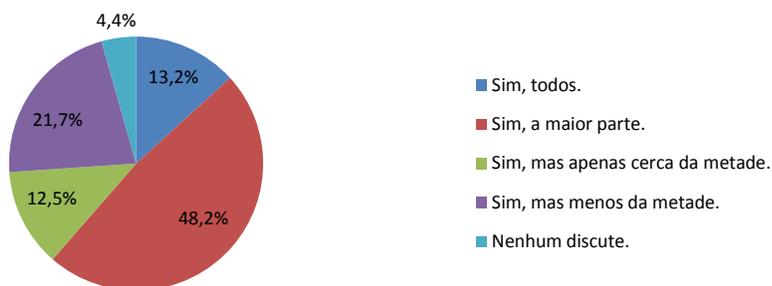


Gráfico 14 – Docentes discutem o plano de ensino com os estudantes

²¹ Pimenta refere-se a formação do professor, mas consideramos que sua colocação é pertinente também às outras profissões.

Solicitamos aos alunos que avaliassem se os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina. A maioria dos alunos, 56,6%, apontaram que a maior parte dos planos de ensino contém os itens supracitados, conforme podemos perceber no gráfico abaixo:

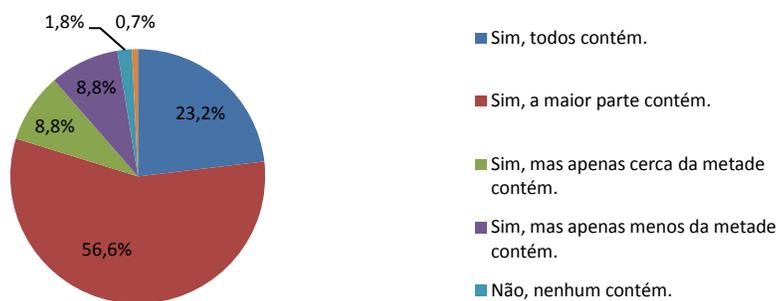


Gráfico 15 – Avaliação dos planos de ensino pelos alunos

Os alunos foram questionados ainda se as informações contidas nos planos de ensino são relevantes para o desenvolvimento das disciplinas. Dos alunos participantes da pesquisa, 49,3% consideram que estas informações são relevantes. Somente 1,5% dos alunos considera que estas informações não são relevantes. Detalhadamente, podemos acompanhar as respostas dos alunos no gráfico abaixo.



Gráfico 16 – Relevância das orientações contidas nos planos de ensino para o desenvolvimento do curso, segundo os alunos

Aos alunos foi solicitado também que apontassem as estratégias de ensino

predominantes ao longo do curso. Dos alunos participantes da pesquisa, 48%, apontou que a estratégia de ensino mais utilizada pelos docentes é a aula expositiva, seguida pela aula expositiva dialogada, apontada por 42% dos alunos. Dos participantes da pesquisa, 15% apontaram que os professores utilizam trabalhos em grupo desenvolvidos em aula. Já as aulas práticas tiveram pouca expressão, pois apenas 13% dos alunos afirmaram que os professores a utilizam e 6% dos alunos apontaram que os professores utilizam outras estratégias, dentre as quais trabalhos individuais e seminários.

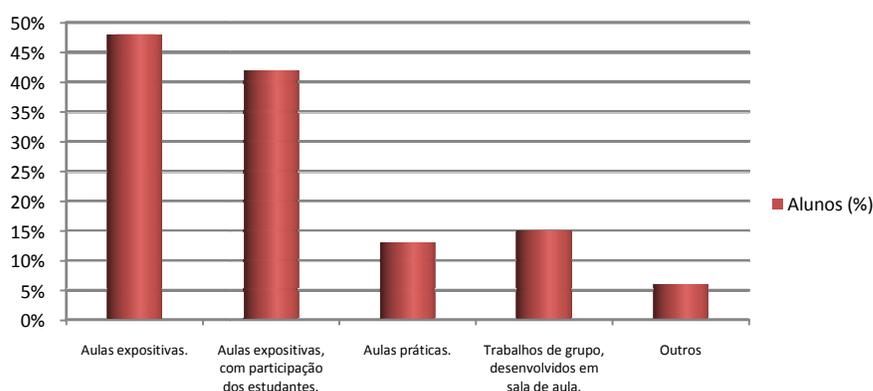


Gráfico 17 – Estratégias utilizadas pelos docentes, segundo os alunos

Solicitamos também que os alunos respondessem a uma questão sobre como os professores relacionavam os conteúdos com a prática profissional. Dos participantes na pesquisa, 97,8% responderam a essa questão. Conforme o gráfico abaixo, podemos perceber que é bastante presente nos cursos o uso de exemplos para essa relação, já simulações em sala de aula e realização de projetos são atividades pouco realizadas pelos professores.

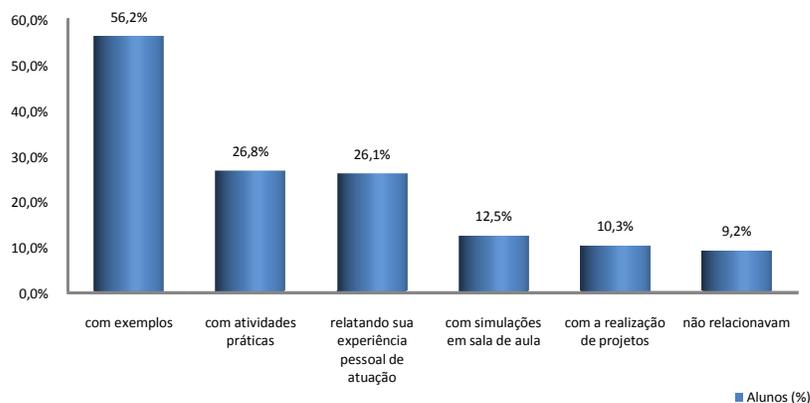


Gráfico 18 – Como os professores relacionam o conteúdo com a prática profissional, segundo os alunos

A partir das respostas dos alunos, podemos perceber que ainda prevalece a aula em que o professor fala e o aluno anota o que considera importante, fazendo apenas intervenções quando têm algum questionamento. Aulas práticas e realização de trabalhos em grupo, que poderiam estar mais presentes no dia a dia acadêmico, pois favorecem a interação social, as quais entendemos como um recurso fundamental na construção do conhecimento ainda são estratégias pouco exploradas pelos professores, como podemos perceber no gráfico 17. Também as atividades práticas e que simulam a profissão, bem como atividades de pesquisa, as quais requerem maior participação dos alunos são pouco exploradas pelos docentes, como é possível notar no gráfico 18.

Parece-nos, assim, essencial que os professores reconheçam que pode favorecer a aprendizagem dos alunos a presença de “situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor idéias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (PERRENOUD, 1999, p. 99), o que as aulas expositivas ou expositivas dialogadas nem sempre conseguem envolver.

Isaia (2006) destaca ainda que

a dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (ISAIA, 2006, p. 71).

Para tanto, situações que levem os alunos a apoiar os colegas e a receber ajuda constituem experiências ricas para a reestruturação do próprio conhecimento, na regulação a sua aprendizagem e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Logo, há a necessidade de colocar o foco da aprendizagem no aluno, transformando as aulas expositivas em momentos de criação e construção entre os pares, valorizando principalmente a criatividade e a busca pelo novo.

Nesse sentido, por entendermos que atividades de pesquisa são relevantes para o desenvolvimento dos alunos de graduação, perguntamos se os professores a utilizam como estratégia de aprendizagem nas aulas. Somente 5,6% dos alunos apontaram que os professores não a utilizam e a maioria dos participantes, 43,8%, indicou que está presente em menos da metade das disciplinas, como podemos acompanhar pelo gráfico abaixo.

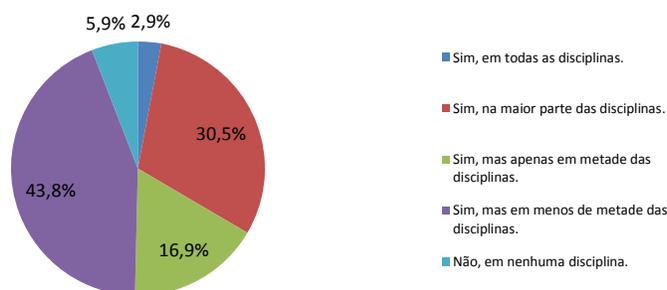


Gráfico 19 – Uso, por parte dos docentes, de atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem, segundo os alunos

Esse dado nos parece bastante relevante, pois a pesquisa também pode ser um elemento significativo para a aprendizagem de novos conteúdos e para a formação profissional. Não queremos, contudo, afirmar que a pesquisa é a melhor forma de se trabalhar com os alunos, mas ela pode colaborar e muito para formar sujeitos mais questionadores, críticos e reflexivos acerca de questões não só de sua profissão, mas também de outras áreas do saber. Ou, nas palavras de Clark e Castro (2003), a pesquisa “é basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve” (p. 67). Assim, “a Universidade precisa garantir que os alunos aprendam a pesquisar e a aprender” (DEMO, 2002, p. 8).

Sobre os materiais mais utilizados pelos docentes em sala de aula, predominam sobre os demais recursos materiais as cópias de trechos ou capítulos de livros, com incidência de 36,2% e livros e/ou manuais, com 27,4% das respostas dos alunos. A partir das respostas dos alunos podemos perceber que é pouco expressivo o uso de periódicos especializados, por exemplo, com apenas 11,8% de incidência.

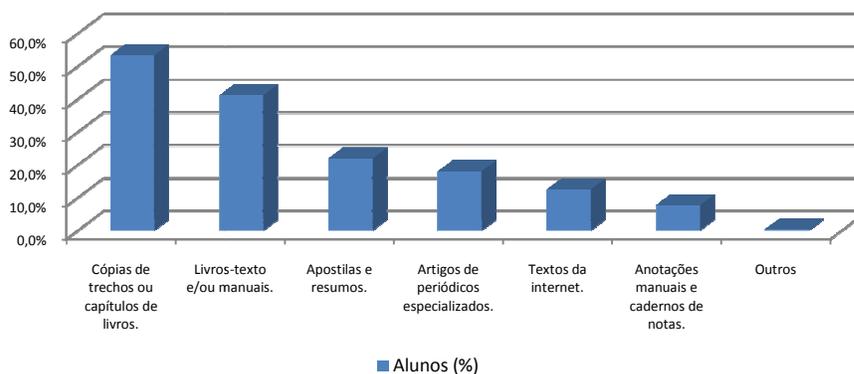


Gráfico 20 – Materiais utilizados pelos docentes, segundo os alunos

Parece-nos significativo considerar essas respostas juntamente com aquelas dadas pelos alunos sobre as estratégias utilizadas em aula, pois predomina a utilização de materiais prontos e de um modelo de aula no qual o professor argumenta e os alunos participam apenas quando há alguma dúvida. Zabalza (2004, p. 190) coloca que a atividade docente exige “grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais”.

Já Libâneo (1994) afirma que “não é muito comum os professores terem o hábito de levar os alunos a *pensarem*²² sobre o que estão aprendendo. (...) ao invés de ajudá-los a refletir, o professor entrega a resposta pronta ou simplesmente ignora o problema” (p. 105). Nesse sentido, parece ser relevante considerarmos que a prática docente deve se voltar para estratégias que se aproximem da prática profissional, estimulando a participação ativa, a autonomia, a responsabilidade e a criatividade.

Segundo Zabalza (2004), é de grande relevância a participação do aluno como elemento ativo “seja porque, ao sentir-se protagonista, melhora seu rendimento (teorias de *locus of control*), seja porque, de qualquer forma, ele intervém como ‘causa próxima’ de sua própria aprendizagem” (p.196).

Já segundo Buarque (2003, p. 167), deve-se estimular ainda

uma ampla circulação acadêmica dos alunos pelas diferentes áreas de conhecimento, pelos diferentes departamentos e/ou outras instituições de ensino, de modo a possibilitar a formação de profissionais mais polivalentes e revalorizar uma formação mais ampla intelectualmente.

Sobre esses materiais utilizados pelos professores, perguntamos aos alunos o que contemplam em maior proporção. Suas respostas indicam que prevalece a contemplação de conhecimentos específicos, com 85% das respostas, sobre as aplicações práticas/soluções de caso na área e/ou conhecimento sobre ensino e didática, com apenas 12% das respostas. Apenas 3% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

Essa questão, mesmo referindo-se aos materiais que o professor oferece como apoio aos alunos reflete, a nosso ver, a *centração no conteúdo específico*²³ (ISAIA, 2003), o qual se refere “aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor” (BOLZAN, 2006, p. 357). Ou seja,

²² Grifo do autor.

²³ Isaia entende que esta é uma característica dos professores iniciantes, mas que pode também ser uma característica de professores com maior tempo de serviço, porém com variantes diferenciadas.

constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor (idem).

Assim, mesmo sendo esta, segundo as autoras, uma característica do agir docente, nos faz crer que está presente na escolha dos materiais utilizados por eles, uma vez que é reflexo de suas crenças e concepções sobre o fazer docente, bem como sua de sua atuação como professor.

Entendemos que os conteúdos específicos de cada área são extremamente importantes, pois constituem as reais características de cada especialidade, porém, ao pensarmos a formação profissional dos sujeitos realizada nas instituições de nível superior, parece-nos pertinente que os professores pensem a formação dos alunos considerando elementos mais práticos, voltados principalmente para a experiência dos alunos, constantemente desvalorizada e pejorativamente tratada como “senso comum”, deixado-a à margem como se fosse possível que os alunos se desfaçam de seus conhecimentos prévios quando ingressam na academia ou oriundos de outras fontes de saber. Também nos parece pertinente que os professores valorizem também as relações interpessoais como elemento influente na aprendizagem dos alunos, pois o desenvolvimento que ocorre na graduação não é apenas profissional, mas sobretudo pessoal.

Sobre os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes, há uma forte presença de provas escritas discursivas, apontadas por 47,5% dos alunos. O segundo instrumento de avaliação mais apontado pelos alunos é o trabalho em grupo, com 22,5% de incidência. Testes objetivos, trabalhos individuais e provas práticas aparecem com menor expressão nas respostas. Alguns alunos ainda apontaram a realização de seminários e saídas de campo como atividades avaliativas, as quais compõem o item “outros”, com 1,3% das respostas. O acompanhamento detalhado das respostas obtidas pode ser realizado no gráfico a seguir.

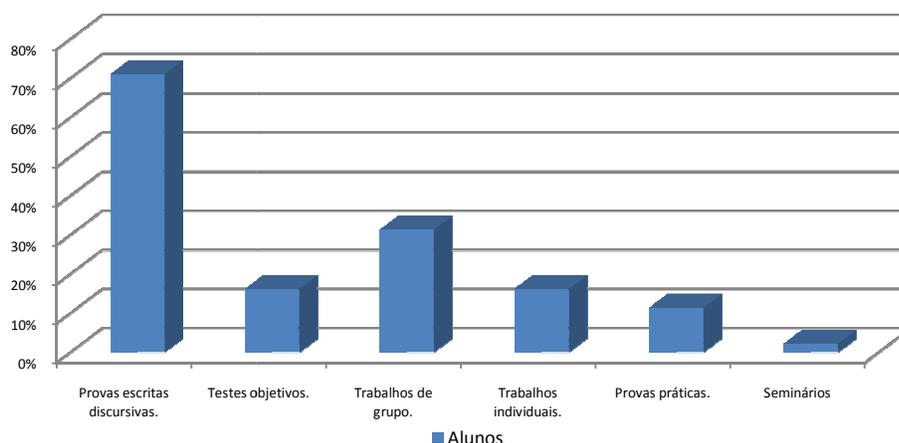


Gráfico 21 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, segundo os alunos

Segundo Libâneo (1994) a avaliação é uma prática necessária e que deve ter caráter permanente, sendo usada principalmente para que o professor reflita sobre o nível de qualidade do ensino que está sendo oferecido e verificar os progressos e dificuldades de seus alunos, bem como, reorganizar suas atividades de acordo com as necessidades do grupo. Nesse sentido, “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Nesse sentido, parece válido que os professores acompanhem o desenvolvimento de seus alunos não somente através de provas e/ou trabalhos avaliativos, mas que somado a estes, utilizem outros que permitam o acompanhamento contínuo dos alunos

Por fim, perguntamos aos alunos sobre a disponibilidade dos professores para orientação extraclasse²⁴. Dos alunos participantes da pesquisa 51,1% afirmaram que a maioria os professores têm disponibilidade para orientação extraclasse, mas 31,3% afirmaram que poucos têm essa disponibilidade. Em detalhes, no gráfico abaixo, a porcentagem das respostas dos alunos.

²⁴ Toda orientação realizada fora de sala de aula, que não envolve projetos nos quais os alunos estejam envolvidos como bolsistas ou participantes, nem a orientação de monografia e/ou estágios.

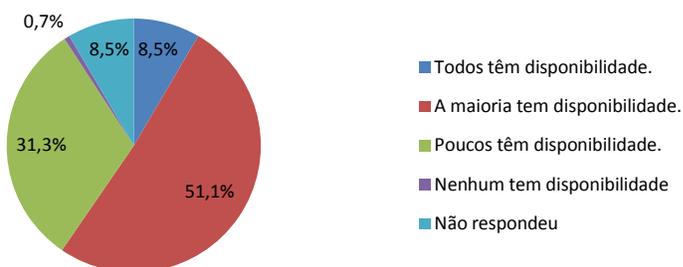


Gráfico 22 – Disponibilidade dos docentes para orientação extraclasse, segundo os alunos

Essa disponibilidade dos professores para orientação, a nosso ver, reflete a postura do docente frente a profissão, uma vez que a orientação extraclasse não é uma obrigatoriedade ou uma exigência formal da instituição, mas sim uma opção pessoal do docente. Essa postura profissional do docente compreende, segundo Isaia (2006) a dimensão pessoal da docência²⁵. Nesse sentido, é possível que os professores dispostos a auxiliar os alunos além das atividades de sala de aula se vejam como sujeitos da aprendizagem dos discentes não só pela dimensão técnica, mas também pelas relações pessoais que acabam criando com os alunos.

3.6 Apreciação sobre a formação docente

O sexto bloco de questões foi proposto para que pudéssemos apreender como os alunos percebem o domínio do conteúdo e dos aspectos pedagógicos por parte dos professores, bem como se consideram importante que os professores tenham prática profissional além da docente, se essa prática facilita a compreensão do conteúdo, se os alunos percebem a diferença entre professores com experiência prática na área do conteúdo trabalhado e aquele que tem apenas formação acadêmica, se é mais estimulante quando o assunto abordado traz aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional e se consideram que os professores estavam preparados quanto ao conhecimento específico e os elementos didáticos para ajudá-los na preparação para o mundo do trabalho. Por fim, pediu-se aos alunos que avaliassem a formação dos seus docentes atuantes para ajudá-los na preparação para o mundo do trabalho e justificar sua avaliação.

²⁵ “Decorre do fato dos docentes serem capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Eles estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão” (ISAIA, 2006).

Quanto ao domínio dos conhecimentos específicos nas disciplinas ministradas, dos alunos participantes da pesquisa, 12,2% afirmaram que todos os professores têm domínio dos conhecimentos específicos, 61,1% dos alunos afirmaram que a maioria dos professores têm domínio, 13,3% afirmaram que apenas metade deles têm domínio e 10,4% que menos da metade dos docentes têm domínio dos conhecimentos específicos. Apenas 3% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão. Detalhadamente, podemos acompanhar os dados no gráfico abaixo.

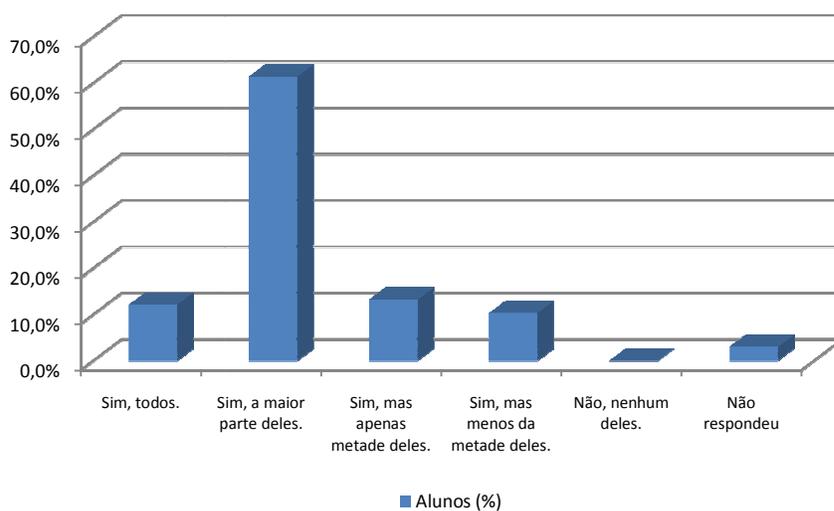


Gráfico 23 – Domínio dos conhecimentos específicos por parte dos professores, segundo os alunos

Já quanto a questão sobre o domínio pedagógico nas disciplinas ministradas, 4,1% dos participantes afirmam que todos os professores têm domínio desse aspecto, 38,5% afirmaram que a maior parte dos professores domina os aspectos pedagógicos, 28,1% afirmaram que apenas a metade dos docentes os domina, 25,6%, que menos da metade deles e apenas 0,4% afirmaram que nenhum dos docentes tem domínio pedagógico. Somente 3,3% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão. Estes dados podem ser acompanhados no gráfico a seguir.

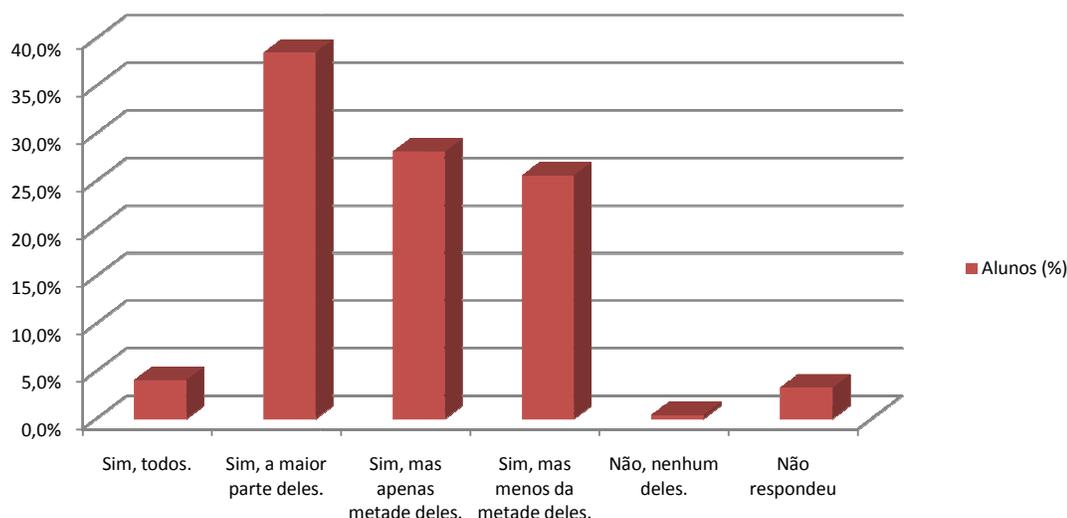


Gráfico 24 – Domínio pedagógico por parte dos professores, segundo os alunos

Os alunos foram questionados também se acreditam ser importante que os professores tenham prática profissional além da docente. Dos participantes da pesquisa, 88,2% afirmaram que sim, que a experiência profissional além da docente é importante e seus argumentos remetem principalmente a necessidade de conhecimento do mercado de trabalho, a melhor relação entre teoria e prática, aos exemplos práticos, que os professores explicam com mais clareza os conteúdos, que têm conhecimento de novas tecnologias e que se mantêm atualizados. Os alunos afirmaram ainda que a prática profissional além da docente faz com que os professores tenham mais segurança, maior domínio do conteúdo/assunto abordado, que dão exemplos reais e dicas sobre a atuação profissional, que enfatizam os conteúdos de maior importância e mostram os desafios da profissão.

As falas dos alunos nos mostram com mais clareza suas colocações:

Acredito que é muito importante, porque ele dá exemplos daquilo que ele viu, participou mesmo e não daquilo que ele acha ou pode ser. (AGR5)

Em cursos práticos, a experiência prática é mais importante que a teoria. (ARQ2)

Para manterem-se atualizados com o mercado. (ARQ7)

A experiência profissional é extremamente importante, os professores que a têm sabem aliar perfeitamente teoria e prática. Trazem as suas vivências como exemplos, instigam mais os alunos na compreensão dos conteúdos. (ARV2)

Vivência profissional na área permite uma melhor exposição e exemplificação teórico/prática. (CCO9)

Principalmente na comunicação social, hoje vemos professores que criam comunicólogos, ou seja, estudiosos da comunicação e não comunicadores sociais de fato, profissionais que façam comunicação e não apenas há estudem. (CSO2)

Pois em certos casos, em determinadas situações e exemplificações, os professores que não possuem prática profissional tem um pouco de dificuldade de acompanhar a dinâmica do que realmente está acontecendo na área. Além disso, em alguns momentos, a base docente não contempla as necessidades impostas pela prática e o exercício da profissão. (CSO11)

Na engenharia não basta saber na teoria, pois diariamente lidamos com problemas que não estão descritos especificamente em livros. O professor que tem vivência prática, independente se for em alguma empresa ou em algum laboratório de pesquisa, sabe como lidar com problemas inusitados, ou ao menos já passou por uma situação semelhante. (ENE1)

Para repassar aos alunos o conhecimento de forma mais direcionada, coerente e aplicável. Muitos professores se atêm em ensinar partes do conteúdo com menor importância, deixando de repassar o que é mais necessário quando se está atuando na área. Caso tivessem trabalhado, teriam condições de discernir e hierarquizar os conteúdos. (ENM2)

A experiência é muito importante, acredito que na prática o aprendizado é maior. Acredito que professores com experiência profissional são mais qualificados para ensinar. (ENQ4)

Eu como acadêmica do curso de bacharelado estou sendo preparada para atuar fora do meio da Universidade e estes professores se tiverem outras experiências para nos relatarem será muito importante e contribuirá para vermos melhor o exercício do profissional. (GEO1)

Certamente é importante, já que somente com o domínio e experiência prática é possível que orientem e passem aos alunos a realidade profissional e os problemas a serem enfrentados. (GEO3)

Pois aqueles que pretendem formar profissionais deveriam ter experiência profissional. (GEO4)

Sim, pois pelo menos na minha área, a atuação profissional, ou seja, mais prática, faz muita falta. Nota-se muito claramente a diferença entre professores que trabalham além da docência, em consultórios e hospitais, por exemplo, em termos de segurança e direcionamento das aulas. (MED1)

Existem coisas que a literatura e a faculdade não ensinam, é preciso ter experiência e conhecer a rotina da profissão para saber direcionar os alunos naquilo que de fato será exigido durante a vida profissional. Se não fosse importante a prática do profissional, as instituições não teriam professores, apenas bibliotecas. (MEV1)

Para passar para os alunos a realidade do dia a dia das atividades e do mercado de trabalho. (MEV7)

Porque na minha área de atuação a prática é muito importante, pois nosso trabalho é totalmente prático. (ODO3)

Porque podem dar exemplos que eles vivenciaram e não apenas exemplos de livros. (QUI2)

Dos demais alunos que responderam a essa questão, 8,5% afirmam que a prática profissional além da docente é importante em parte, os quais a justificam que esta dinamiza a aula e que os professores têm maior conhecimento do mercado de trabalho. Outros argumentam que essa experiência profissional não é tão relevante e que depende da disciplina a ser ministrada, principalmente se o professor não souber organizar as aulas ou deixar a atividade docente em segundo plano.

Acredito que em algumas áreas seja muito importante o conhecimento do mercado para saber ministrar uma aula de maneira objetiva e didática, mas não são todas as áreas de conhecimento que necessitam este tipo de abordagem. Pessoalmente prefiro um professor que nunca tenha trabalhado e saiba passar o conteúdo de maneira efetiva, do que um professor que fez muito sucesso na atuação profissional fora da academia, mas que não tenha didática para passar seu conhecimento. A atualização do professor é o fator inquestionável, e isto pode se dar através de anos no mercado ou de cursos, pesquisas e visitas, sem perder em qualidade entre um ou outro. (DEI3)

Acredito que toda a troca de experiência é válida, seja ela de um caráter mais técnico devido à prática profissional ou mais teórico pela experiência em pesquisa. As duas são importantes, não acho necessariamente que a experiência profissional seja imprescindível, pois a docência também é uma opção dentro da prática profissional. (DEI5)

Alguns ao final acabam deixando a atividade docente em segundo plano. (DIR5)

Acho que toda forma de conhecimento é válida e proveitosa. (FIS4)

Depende da disciplina ministrada. Algumas são de conteúdo básico, sendo mais útil um bom conhecimento teórico e pedagógico do que prático. (QUI1)

Somente 1,8% dos alunos afirmaram que a prática profissional além da docente não é importante e 1,5% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

Perguntamos aos alunos ainda se facilita a compreensão do conteúdo quando o professor tem experiência profissional na área que atua. Para essa questão, 91,5% dos alunos afirmaram que sim, justificando que há enriquecimento dos exemplos, uso de linguagem prática, que os exemplos são mais reais, que os professores conseguem aliar teoria e prática, que as aulas são mais interessantes e que assim percebem a utilidade do conteúdo. Os alunos afirmaram ainda que os professores têm mais confiança e domínio do conteúdo, que são mais didáticos, seguros e objetivos, que conseguem direcionar melhor as aulas, que têm facilidade em compartilhar conhecimentos, que o conteúdo torna-se mais palpável, que facilita o entendimento de conceitos e que motiva a procurar e pesquisar. Suas falas nos mostram mais detalhadamente o que pensam:

Quando o professor expõe exemplos reais as aulas ficam mais interessantes. (ADM17)

Porque ele fala com clareza, e tem a possibilidade de apresentar exemplos práticos e reais. (AGR2)

Por que ele sabe o que realmente importa e não fica só na teoria, tem mais exemplos comparando o estudo com o trabalho. (AGR3)

Facilita e muito. A maioria dos professores não tem prática profissional, não tem vivência na área. As aulas ficam muito expositivas, chatas, disciplinas muito importantes para nós agrônomos acabam passando despercebidas pela qualidade das aulas. Os melhores professores são aqueles que conseguem conciliar a prática e a teoria de uma forma simples e envolvente, o que poucos professores conseguem fazer na UFSM. (AGR5)

Porque demonstram maior segurança no que estão passando, proporcionando, conseqüentemente, mais interesse e segurança aos alunos. (ARV2)

Porque essa experiência se manifesta quando o professor transmite o conteúdo. (ART1)

Quanto maior a prática profissional, maior a capacidade de transmitirem este conhecimento aos alunos, relacionarem exemplos de livros com os exemplos do dia-a-dia, fazerem atividades práticas mais interessantes. (CBI1)

Aborda a teoria com novos insights. (CEC1)

A exemplificação e a ajuda na elaboração de projetos práticos se torna mais fácil e clara. (DEI1)

Porque é visível que estes sentem-se mais confortáveis ao administrarem o conteúdo. (DIR1)

O professor pode contextualizar o conteúdo teórico com a prática, isso facilita o entendimento dos conceitos que muitas vezes pode ser bastante abstrato. (ENE2)

Porque daí ele conhece o ambiente de trabalho, os possíveis problemas que podem ocorrer que na maioria das vezes não são descritos nos livros entre outras coisas. (ENQ2)

Porque ao dividir em sala de aula suas experiências nos mostrará quais são os principais caminhos a serem seguidos, quais as principais dificuldades que deverão ser enfrentadas, nos preparando para a vida profissional. (GEO1)

Quando possui a experiência o professor tem mais segurança ao passar o que tem a ensinar e para tirar as dúvidas expressas pelos educandos. (GEO3)

Porque seus exemplos são mais concretos, claros e detalhados, ricos de vivência e experimentação, o que lhes falta aos menos experimentados. (GEO4)

Pois com compreensão profunda do conteúdo o professor estará mais capacitado a identificar as principais dificuldades de seus alunos, bem como melhor instruí-los à aplicação dessa matéria na sua vida profissional. (MAT2)

Dão dicas. Falam coisas que os livros não dizem. E ao terem experiência tem melhores condições de passar o conteúdo, já que explicando como é na prática fica mais fácil de entender. Contam casos clínicos difíceis que já diagnosticaram, entre outros exemplos.

(MEV5)

Somente 1,1% dos alunos afirmaram que a experiência profissional dos professores não facilita a compreensão dos assuntos abordados e 5,6% afirmaram que facilita em parte e que depende de cada área, da disciplina e do curso ou ainda, que depende da didática do professor e que não funciona da mesma maneira para todos os professores. Os alunos relatam:

Depende da didática do professor. Pois um professor que não saiba dar aula, de nada adianta ter prática profissional. (CBI3)

Essa questão varia muito em cada caso. Já tivemos professores que mesmo com experiência profissional não possuíam nenhuma didática, tornando a compreensão do conteúdo ministrado algo (quase) impossível; por outro lado, já tivemos professores que, mesmo sem ter tido essa experiência, tinham condições de transmitir o que sendo ensinado. Há ainda casos em que os professores tem a experiência profissional, mas ela está tão lá no início da carreira, que não apresenta relação alguma com os dias atuais. Tal fato é muito comum na Comunicação Social, tendo em vista a dinâmica e as mudanças – diárias – que ocorrem tanto no modo de fazer, quanto no modo de transmitir e receber os conteúdos comunicacionais. (CSO11)

[...] depende de que área este profissional atua e se o professor possui habilidade para ensinar realmente. (DEI3)

Porque ele colocou em prática aquilo que está nos passando. Ele sabe se aquilo que está explicando é uma coisa real ou simplesmente algo idealizado (como várias coisas na Física). Mas isso não funciona da mesma maneira para todos os professores. (FCS1)

A simples experiência profissional não é suficiente, visto que muitos não apresentam o conteúdo de forma adequada. (FSC3)

Apenas 1,8% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

Ao serem questionados se percebem a diferença entre professores com experiência prática na área do conteúdo trabalhado e aquele que tem apenas formação acadêmica²⁶, 92,3% dos alunos afirmaram que sim, que essa diferença é visível e afirmam ainda que ela é percebida principalmente nos exemplos utilizados, na postura do professor frente aos alunos, na dinâmica das aulas, na exposição do conteúdo, no domínio do conteúdo, na segurança ao falar, na objetividade da abordagem das diferentes temáticas, ao destacarem aspectos importantes do conteúdo, na atualização e na aproximação com a realidade profissional. As falas abaixo nos mostram em detalhes suas colocações:

O professor que tem experiência na área utiliza exemplos mais reais. (ADM17)

²⁶ Titulação de especialista, mestre, doutor ou pós-doutor e tempo em sala de aula.

Os que não têm experiência ficam mais perdidos dando aulas. (ARQ4)

O professor que tem apenas formação acadêmica é bastante teórico, apresenta mais conceitos e teorias do que o profissional que possui experiência. (ARV2)

Dificuldade dos professores sem prática em trazer exemplos concretos. (CEC1)

Professores com experiência prática conseguem dar uma visão melhor dos conceitos ensinados, adaptando o conteúdo às realidades práticas desenvolvidas no mercado. (CEC11)

Percebo a diferença porque os que têm a experiência não tentam realizar tentativas artificiais de separar a teoria da prática e por isso trazem vivos exemplos do que se está discutindo propiciando uma maior compreensão. (CSO1)

Há mais exemplos e mais orientação referente ao comportamento adequado no mercado de trabalho quando o professor possui essa experiência prática. (CSO5)

Nem sempre o professor tendo lido um livro sobre determinada disciplina tem subsídios para explicar a melhor maneira para proceder num desenvolvimento prático de trabalho. (DEI1)

As aulas sem prática são muito enfadonhas. (DIR3)

Os professores que tem experiência prática têm domínio de conteúdo, boa oratória, sabem improvisar e não se perdem quando os alunos fazem interrogativas a eles, ao contrário dos que tem formação acadêmica que só tangenciam os conteúdos. (EFI2)

Porque os aqueles que não atuam na prática priorizam atividades de pesquisa e a produção científica. (ENF1)

Porque professores sem experiência profissionais nenhuma têm mais dificuldade em responder perguntas práticas. (ENC1)

Quando perguntado em sala de aula, o professor sem experiência prática não consegue contextualizar o conteúdo teórico com o que se vive realmente na profissão e assim não consegue exemplificar a teoria e nem realizar atividades práticas. (ENE2)

Facilidade de exposição do conteúdo e descrição dos casos. (EFL16)

Porque o que tem experiência prática não sabe fundamentar e os que não têm só teorizam. (FIL3)

É notória a maior naturalidade e clareza na exposição das idéias por parte dos professores que tem experiência profissional. (FSC3)

Os professores com experiência prática têm mais facilidade em expor o conteúdo. (FON3)

Através das aulas pode-se notar o professor falando da realidade da sala de aula na escola, por exemplo, do que aquele que só imagina através das teorias educacionais. Nota-se ao chegar ao estágio que o que os professores sem pratica falam é bem diferente da realidade enfrentada de um profissional. (GEO7)

Professores sem experiência prática costumam a dar muita importância principalmente

em transmitir os conteúdos, mas sem atenção ao fato de que o aluno pode não estar aprendendo realmente aquilo que esta sendo passado. (MAT5)

Professores com experiência prática ensinam e cobram informações mais práticas, mais importantes e mais úteis para os futuros profissionais, e aparentemente profissionais com apenas formação acadêmica cobram informações que não possuem aplicabilidade prática nenhuma. (MED4)

Aqueles que não têm prática relatam apenas trabalhos científicos nas aulas e não relacionam com a prática. (MEV2)

O professor que tem experiência prática mostra isso em seus exemplos, pois estes são sempre voltados para a prática, sua aula se torna mais dinâmica e é mais fácil compreender o assunto abordado, porém não tem tanto domínio teórico quanto um que só tem experiência acadêmica. (PED11)

O professor que tem experiência na área prática quando dão aula teórica percebe-se porque ele faz uma aula diferente, não ficam apenas nos livros dão mais exemplos. (QUI2)

Apenas 6,6% dos alunos afirmaram que não percebem diferença na atuação dos professores com experiência prática ou apenas titulação, justificando que todos são doutores ou porque a diferença é sentida entre professores interessados e professores desinteressados e entre formação em licenciatura e em bacharelado, conforme suas colocações:

Não acho que esta seja a diferença entre os professores. Acredito em professores interessados e professores desinteressados. Se o professor faz bom uso de seus títulos, ele é um ótimo professor. Se outro professor faz bom uso de sua experiência profissional para ensinar, ele é um ótimo professor. Acredito que a diferença é o que o professor faz com o conhecimento que tem e não onde ele adquiriu este conhecimento. (DEI3)

No caso, percebe-se diferença quando o professor é formado em licenciatura e bacharelado. O professor formado em Física licenciatura, tem mais facilidade com as palavras e faz umas analogias importantes para o aluno entender o conteúdo. (FSC7)

Porque todos são doutores. (FIL1)

Somente 1,1% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

Não solicitamos aos participantes que avaliassem ou hierarquizassem se a experiência prática ou a formação acadêmica era mais importante, pois entendemos que ambas são complementares e necessárias a prática profissional docente. Porém, nas falas dos alunos, fica evidente que há certa preferência pela experiência prática, conforme suas colocações:

As aulas são mais dinâmicas, com exemplificações, estudos de caso, debates, etc. (ARV3)

Seus exemplos são mais abrangentes e suas capacidades de explicar de formas variadas um mesmo assunto. (CBI1)

A exemplificação é mais consistente e a argumentação mais coerente. (CCO9)
 Geralmente aquele professor que atua na prática consegue ser mais direto e objetivo. (DIR10)

Sem experiência profissional ficam limitados apenas a bibliografia estudada. (EFL2)

Pelos exemplos utilizados, foco nos aspectos importantes, detalhes dos assuntos que fazem a diferença, resposta às dúvidas mais claras e coerentes. (ENM2)

Normalmente os professores sem experiência prática têm dificuldade em exemplificar as práticas da área. (ENQ1)

Normalmente o professor com apenas formação acadêmica utiliza exemplos práticos de terceiros e se questionado muitas vezes não consegue responder, ou apresenta insegurança com o que lhe é perguntado. (GEO2)

Professores que têm apenas experiência acadêmica, sem a prática, geralmente propõem atividades absurdas e desconectadas da realidade. (LET1)

Os professores que não tem experiência de campo dificilmente sabem apresentar soluções para problemas práticos e não interagem plenamente em assuntos práticos. (ZOO2)

Solicitamos aos alunos que respondessem se sentem mais estímulo quando o assunto abordado traz aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional. Dos alunos participantes da pesquisa, 90,8% afirmaram que é mais fácil aprender/compreender os assuntos abordados, que as aulas são mais estimulantes e menos tediosas, que facilita o entendimento, pois visualizam a importância do conteúdo, que desperta o interesse, que instiga a atividade profissional, que faz com que se vejam atuando profissionalmente e que aproxima mais da realidade da profissão.

Os alunos colocaram ainda que as aulas são mais dinâmicas, mais didáticas e mais interessantes, que essa experiência do professor serve como estimulante para aprender, que confiam mais nos professores e que estes passam mais segurança aos alunos. É possível perceber isso nas falas dos alunos transcritas abaixo.

Porque procuro formação profissional e não apenas acadêmica. (ADM16)

É importante saber como funciona na prática. (ARQ4)

A aula fica mais interessante e fácil de entender. (ARQ8)

Porque é possível imaginar como será a vivência profissional. (ARV2)

Com certeza, saber onde aplicar os conceitos teóricos nas atividades práticas é uma motivação a mais para o acadêmico. (CEC10)

É ótimo perceber que o que se está estudando será realmente útil. (COS5)

Porque jornalismo é o que eu quero fazer, ora! Academicismo não me atrai e a minha escolha por esse curso obviamente se deve a minha paixão pela profissão não pela cátedra. Essa disposição se manifesta na faculdade ou não, não tenho notícias de alguém que já entrou na faculdade querendo se tornar um Doutor. Entra-se para se tornar um profissional. Mas aparentemente, na cabeça de tão geniais professores, isso não tem sentido. (COS6)

Porque é o que realmente nós estudantes de publicidade queremos saber, sobre o mercado profissional e não só sobre pesquisa, pesquisa. (COS8)

Muitas coisas (conteúdos) são assimiladas de forma mais fácil quando partem de exemplificações e, ainda mais, quando podemos visualizar sua aplicação associada às temáticas de interesse (relacionadas ao curso). (COS11)

Quanto mais contextualizada a atividade melhor. (DEI5)

O ambiente acadêmico prepara não só teóricos, mas profissionais que vão atuar no mercado em breve. É muito importante essa aproximação com a realidade profissional. (DEI6)

Porque me faz sentir mais preparado para atuar na profissão. (DIR1)

Porque pretendo trabalhar como enfermeiro assistencial e não na área da pesquisa. (ENF1)

Todo aluno de graduação fica ansioso para saber o que o espera quando formado. É perfeitamente normal que o aluno queira saber como é na prática o que está aprendendo na teoria. (ENE1)

A prática ajuda a compreender melhor o conteúdo. (EFL16)

Por que essa abordagem aproxima mais o aluno das situações que pode encontrar na futura atuação profissional diária. (ENQ1)

Nessas situações, diante do enquadramento das disciplinas teóricas com a prática, a simples percepção de uma aplicação futura já torna o aprendizado da teoria mais estimulante. (FSC3)

Porque desperta interesse e conhecimento. (FSC6)

Não há dúvida. É muito mais interessante você participar de uma aula em que além de receber o fundamental teórico, tens a prática ou pelo menos visualiza como será na prática. (GEO1)

Tenho noção de aplicabilidade daqueles conceitos teóricos. (GEO2)

Pois aquele que estuda para ser um profissional se estimula com a possibilidade de aplicar seus conhecimentos. (GEO4)

Porque eu tenho noção se é realmente o que eu quero fazer. (MAT1)

Na medicina, a teoria não tem sentido se a prática não acompanhar. Se não houver implicação prática, o estudo vira memorização de dados. (MED5)

Objetividade. É muito estimulante saber que aquilo que está sendo visto em aula pode e será colocado em prática. (MEV1)

Por que você se imagina naquela situação depois de formado, as aulas ficam muito mais estimulantes e prazerosas. (MET3)

É uma forma de treino para quando essas situações forem reais e eu for a profissional. Sinto-me mais preparada nessas questões. (PSI2)

Porque muitas vezes lemos o conteúdo no livro e não conseguimos captar a idéia e então com uma aula prática do assunto fica mais fácil a compreensão porque vemos a coisa acontecendo. (QUI2)

Somente 5,9% dos alunos afirmaram que se sentem em parte estimulados e afirmam que a prática sem base teórica também não é suficiente. Segundo os alunos:

[...] existem assuntos em que a prática é mais interessante, bem como existe outros em que a prática não nos diz muita coisa. (FSC1)

Acredito que a teoria poderia ser muito mais explorada no curso de design, onde apenas praticamos, sem embasamento sobre aquilo que fazemos. Trabalhos práticos são motivadores, mas eles devem ser planejados para serem efetivos e este planejamento (através de pesquisas teóricas) deixa a desejar e acabam prejudicando o trabalho prático, desmotivando a execução do mesmo. (DEI3)

Outros 1,5% dos participantes colocaram que as abordagens práticas referentes a atividade profissional não são estimulantes. Apenas 1,8% dos participantes não responderam a essa questão.

Perguntamos aos alunos se consideram que seus professores estavam preparados quanto aos conhecimentos específicos para ajudá-los na preparação para o mundo do trabalho. Dos alunos participantes da pesquisa, 30,5% afirmaram que sim, 11,8% que não e 55,9% que os professores estavam em parte preparados. Somente 1,8% dos alunos participantes da pesquisa não responderam a essa questão. Os alunos que responderam que sim, justificam sua resposta com colocações que remetem principalmente a experiência do professor, ao conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, ao fato de se sentirem preparados para atuar na profissão e porque estimulavam a busca do conhecimento em outras fontes. Suas justificativas são:

Possuem conhecimento aprofundado em suas áreas. (ADM10)

Os professores são experientes. (ADM16)

Pois a maioria administrou aulas satisfatoriamente. (DIR1)

A maioria com certeza, por outro lado, alguns específicos, não sabiam realmente sobre o que estavam falando e nem de perto estão preparados para a sala de aula e, infelizmente, prejudicam o curso neste aspecto. (ENC3)

Eles tinham domínio sobre os conteúdos sim, faltava apenas a vivência no mercado para focar melhor as aulas. (ENM2)

Todos são muito experientes, mesmo os mais novos. (ENQ2)

Porque eu me sinto preparada. (FIS1)

Experientes em sua maioria. (FON1)

Pois a maioria deles tem muita experiência e conhecimento. (MED1)

Porque tinham o conhecimento apropriado para a atuação deles, transmitiam o básico e nos estimulavam a buscar complementação teórica em livros e outros materiais. (MED4)

Porque me sinto preparada e capacitada. (MEV6)

A maioria deles tem domínio nas áreas que ministram. (QUI3)

A grande maioria deles sim. (ZOO2)

Já aqueles que apontaram que os professores não estavam preparados quanto aos conhecimentos específicos, fizeram colocações que remetem a ausência de conhecimento da realidade profissional, a desatualização, a falta de experiência profissional e a falta de envolvimento dos docentes com a formação dos alunos. Segundo os alunos, os professores não estão preparados porque:

Estão ultrapassados e deficientes em novos conhecimentos. (ARQ5)

Em nenhuma disciplina me senti o suficientemente preparada para trabalhar. (CBI2)

Porque o curso é uma porcaria. Poucos professores são realmente bons, pra não dizer raridade. (CEC4)

Estou prestes a me formar e não tenho segurança para atuar em nenhuma das áreas estudadas na faculdade. Alguns professores se mostram interessados em ajudar, mas não foi assim durante os 4 anos de faculdade, sinto como se a responsabilidade deles acabasse quando acabam suas disciplinas. (DEI3)

Porque muitos tiveram de ser docentes de disciplinas que não são de suas áreas, para não deixarem disciplinas sem professores. (EFI5)

Muitos professores não têm experiência profissional e devido ao caráter de concursados, muitos deles estão acomodados e não se interessam pelo aluno e seu aprendizado, além disso, grande parte dos docentes está mais preocupada com as atividades de pós graduação. (ENE2)

A maioria são acadêmicos catedráticos. Apenas 3 (de um total de 10, aproximadamente) revelaram sua experiência profissional na passagem do conteúdo. (GEO4)

Muito focados em mundo acadêmico. (PSI1)

Os alunos que apontaram que seus professores estavam preparados em parte justificaram suas respostas afirmando que para muitos professores falta experiência tanto profissional, quanto docente, que seguem apenas carreira acadêmica, que estão desatualizados e despreparados, que são relapsos e acomodados, que não têm motivação ou interesse e que poucos fazem relação com a prática. Outros ainda apontaram a grande presença de professores substitutos, e os consideram como pouco preparados quanto aos conhecimentos específicos.

Os alunos colocam que:

A maioria é formado em carreira acadêmica. (ADM19)

Muitos professores deixaram a desejar. Muitos conteúdos passaram despercebidos, simplesmente foram ignorados. Falta de conhecimento ou incapacidade de transmitir tais conteúdos?? Muitas vezes, faltava o aspecto do “novo”: as normas nacionais e internacionais, as novas abordagens não eram trazidas para a sala de aula. (ARV3)

Poucos estavam preparados porque a maioria mantém seu trabalho com teatro restrito à universidade, o que faz com que não tenham contato com o “mundo do trabalho” do artista. (ART1)

A maioria só possui formação acadêmica. (CBI3)

Pois tivemos muitos professores que eram substitutos e novatos. (CCO5)

A alguns falta a vivência prática do conteúdo. (CCO9)

Alguns possuem conhecimento do mercado de trabalho, outros apenas do meio acadêmico. (CEC10)

Porque percebo que a maioria comunga de uma representação das Ciências Sociais como restrita ao mundo acadêmico, o que fecha algumas de nossas possibilidades de carreiras. (CSO1)

Algumas disciplinas foram dadas de forma muito relapsa, principalmente as do início do curso. Por vezes parece faltar motivação e interesse em alguns professores. (COS5)

Acredito que no nosso curso falta ainda um pouco de conhecimentos científicos passados pelos professores. São valorizadas muito mais as atividades práticas. (DEI2)

Alguns não possuem a experiência do mercado, outros ministraram disciplinas apenas para preencher a falta de professores especializados, outros apenas têm conhecimentos teóricos sobre o assunto. (DEI6)

Alguns são ótimos professores com bagagem profissional, enquanto outros só lêem *PowerPoint*. (EFI2)

Porque alguns se afastaram da assistência para se voltar a pesquisa e muitos eram professores substitutos recém formados. (ENF1)

Alguns demonstram-se estagnados. (EFL3)

Mesmo a maioria deles possuindo atuação profissional na indústria, poucos conseguiam relacionar a prática com a experiência. (ENQ1)

Os professores como um todo, são bem preparados no sentido acadêmico, mas muitos não tem prática na profissão de geógrafo bacharel ou já estão desatualizados, uma vez que muitos já faz tempo tiveram estas práticas. (GEO3)

Preparados com os conhecimentos específicos pode-se dizer que sim, mas não é só isso que precisa, temos que ter muita atividade prática para entender todos os conhecimentos da Geografia e muitos prende-se apenas nas leituras feitas por eles antes de ir para a sala de aula. (GEO7)

Acredito que tive ótimos professores durante o meu curso. Mas durante o período de cadeiras básicas (primeiros semestres) tive aula com muitos professores que não eram Médicos Veterinários e que não vincularam sua respectiva disciplina com a veterinária, prejudicando em parte, meu desempenho na cadeiras específicas. (MEV1)

Para quem vai para a pesquisa estamos preparados mas quem vai buscar um trabalho na industria ou em qualquer outro lugar eles não tem muitos conhecimentos, porque muitos deles ficaram só na pesquisa não chegaram a trabalhar fora e se eles tivessem trabalhado seria interessante porque eles poderiam passar as experiências que tiveram no emprego. (QUI2)

Já quando questionados se consideram que os professores estavam preparados quanto aos aspectos metodológicos para atuar como docentes do ensino superior, 23,9% dos participantes afirmaram que sim, 9,6% que não e 63,2% que os professores estavam preparados em parte. Somente 3,3% dos alunos não responderam a essa questão.

Os alunos que apontaram que sim, justificam suas respostas dizendo que estes estão bem preparados porque possuem titulação acadêmica ou porque possuem somente formação e atuação acadêmica. Ou seja, reconhecem a formação para ser docente através do título que os professores possuem ou de sua carreira acadêmica e não de sua atuação em sala de aula.

A maior parte dos professores possuem doutorado e são muito bons. (ADM16)

A maioria possui somente formação acadêmica. (CBI3)

Apesar de muitos não serem específicos da área que estavam atuando, tentaram passar o melhor, bem como, buscaram conhecimentos. (EFI3)

A maioria deles trazia consigo boa experiência na área que ministrava. (ENC2)

Grande parte dos professores são bem preparados para a prática docente no ensino superior em quesitos metodológicos, já que são bem preparados em termos acadêmicos. (GEO3)

Boa formação acadêmica. (HIS2)

A grande maioria possui título de doutor, renomada atuação acadêmica e experiência em docência. (QUI1)

Os alunos que responderam que seus professores não estavam preparados quanto aos aspectos metodológicos, apontam como justificativa a utilização de métodos convencionais, a falta de preparação para a docência, de didática e de vocação, que os professores não se preocupam em se aprimorar e aprender e que lhes falta formação por serem oriundos de cursos de bacharelado.

A maioria utiliza métodos convencionais. (ADM19)

No curso de agronomia não tem cadeiras preparatórias para isso. Muitos professores se formam, fazem mestrado e doutorado e já são contratados para dar aula sem nunca ter nenhum tipo de treinamento para passar o conteúdo. (AGR6)

Falta didática aos professores do curso na transmissão dos conteúdos. Até é compreensível, pois são preparados para serem bacharéis e não licenciados em arquivologia. (ARV3)

70% dos professores não têm didática e nem se preocupam em aprimorá-la ou de aderir a novas práticas de ensino. (ENE2)

Poucos professores apresentavam didática de ensino. Há casos em que eles dizem que não gostam de alunos, nem de dar aula, mas precisam fazê-lo para poder receber o salário. Isto deixa claro o despreparo deles. (ENM2)

Porque tem uns professores que parecem que nunca deram aula, não levam jeito pra coisa. (MAT1)

Pois a grande maioria deles não teve em sua vida a formação pedagógica para estar em sala de aula com uma turma de alunos. (MAT4)

A maioria dos professores que teve contato pouco ou nada sabe de pedagogia universitária e pouco estavam interessados em ouvir o que tínhamos a opinar sobre suas aulas. (PED11)

Já os alunos que responderam que os professores estão preparados em parte quanto aos aspectos metodológicos para atuar no ensino superior, colocaram que os professores não conseguem transmitir os conteúdos, que são acomodados, não inovam, não têm preparo para a docência, não têm didática ou metodologia, que alguns professores são inexperientes, que são

desatualizados e desestimulados, que não consideram os aspectos didáticos importantes, que não têm vocação, não fazem cursos de formação de professores, usam metodologia ultrapassada ou inadequada para o ensino superior, que não são capacitados pedagogicamente, não gostam de dar aula, não apresentavam organização das aulas (explanação geral, fechamento, plano de estudo), que se preocupam com outras atividades profissionais, que não utilizam recursos de apoio didático ou utilizam recursos ultrapassados e que não têm talento para a docência. Outros acreditam ainda que os professores graduados em cursos de licenciatura são melhores em termos didáticos que os graduados em cursos de bacharelado.

Alguns sabem muito, mas não sabem transmitir o conhecimento. (ADM11)

Porque muitos terminaram a graduação, fizeram mestrado e doutorado, mas só deram aulas na docência orientada e depois já foram para a sala de aula definitivamente, não tinham/tem experiência em sala de aula e nem em questões de didática. (AGR2)

Essa questão é interessante porque relaciona-se à maneira de se “ensinar teatro”. Às vezes um bom ator/diretor não é um bom professor no sentido tradicional do termo. Mas para auxiliar na formação dos alunos o professor de teatro precisa ter experiência como ator/diretor, na minha opinião. Então, acho que os professores de arte devem esforçar-se para manter um constante aprimoramento de seu trabalho como artistas e pedagogos. E infelizmente nem todos se preocupam com isso. (ART1)

Métodos ainda arcaicos, inclusive de avaliação, são muito utilizados pelos professores. (CBI1)

Alguns são bons, mas talvez um tanto retrógrados. E alguns preferem nem dar aulas, ficam apenas com os trabalhos e seminários. (COS5)

O corpo docente é variado e muitos têm opinião distinta sobre metodologias de projeto, principalmente. Alguns professores não consideram isto importante, então suas cadeiras acontecem muito na criação e pouco no planejamento, e isto se reflete na maneira como somos ensinados na disciplina, de maneira desordenada e, a meu ver, sem perspectivas de utilização das mesmas no futuro. (DEI3)

Metodologia do ensino é um problema recorrente no curso. (DIR1)

Alguns são ótimos professores com bagagem profissional, enquanto outros só lêem PowerPoint. (EFI2)

Alguns professores não apresentam didática alguma; outros ainda trazem vestígios da escola; alguns poucos conseguem fazer isso com qualidade. (EFI3)

Porque muitos eram substitutos. (ENF1)

Nem sempre um bom profissional é um bom professor. Seria necessário que todos os professores fossem estimulados a fazerem cursos de metodologia de ensino. Muitas vezes temos excelentes profissionais, mas que não conseguem passar o seu conhecimento aos alunos, não por falta de vontade, mas por não saber a melhor maneira de se fazer isso. (ENE1)

Poucos professores conseguiam passar a informação de forma satisfatória, principalmente pelos métodos de abordagem que usavam e por não serem capacitados pedagogicamente. (ENQ1)

Falta de prática docente. (FIL1)

Alguns não tinham didática nenhuma e apenas liam os textos em aula e interpretavam, não se utilizavam de estratégias diversificadas e metodologias que contemplassem as considerações dos alunos. (FIL8)

Alguns nem ao menos gostavam de dar aulas. (FCS1)

Alguns dos professores, por serem Bacharéis, não receberam a devida instrução pedagógica que deveriam ter para ministrar aulas, tornando a exposição dos conteúdos menos organizada e mais confusa por vezes. (FSC3)

Já aconteceu de professores ministrarem a cadeira pela primeira vez. Embora ele soubesse muita coisa, era complicado de entender o que ele falava. Acho que devia ser mais bem preparado. (FSC4)

Alguns pareciam mais preocupados com outras atividades profissionais. (FON9)

Metodologias muito antigas não funcionam mais. Há muitos recursos de multimídia e de novas tecnologias que ajudam no aprimoramento das aulas. Aulas muito expositivas se tornam cansativas e ninguém presta atenção. (GEO1)

Muitos revelaram serem pesquisadores natos, sem talento para docência. Outros demonstraram pouca disposição para tal. Uma minoria dominou metodologicamente o ensino. (GEO4)

Algumas propostas de trabalho não condizem com o nível do ensino superior. (GEO8)

Alguns estavam tão preocupados com os conhecimentos específicos que acabavam esquecendo-se dos metodológicos. (LET2)

Alguns professores não possuíam didática apropriada e apenas passavam os conteúdos esperando que os alunos apreendessem. (MAT5)

Alguns professores não pareciam preocupar-se se os alunos estavam ou não entendendo o conteúdo. (MAT6)

Apenas alguns inovaram. (PED13)

Alguns davam aula semelhante ao ensino médio. Considero que a formação universitária deve ser mais ampla que a passagem de conhecimentos em sala de aula. (PSI2)

Nenhum dos professores era licenciado, então eles não tinham a experiência de dar aula, saber preparar aulas mais dinâmicas, davam aulas sempre iguais. (QUI2)

Por fim, solicitamos aos alunos que avaliassem a formação dos docentes atuantes ao longo do período em que estiveram vinculados ao curso para ajudá-los na preparação para o mundo do trabalho. Dos alunos que participaram da pesquisa, 11,2% avaliaram como **muito**

boa, 51,5% como **boa**, 26,3% como **regular**, 6,4% como **insuficiente**. Apenas 4% dos alunos não responderam a essa questão, 0,4% afirmaram não saber responder a essa questão e 0,4% disseram não ter entendido a pergunta e, por isso, também não a responderam.

Os alunos que apontaram que a formação dos professores era **muito boa**, fizeram referência a presença de professores titulados, a disponibilidade dos docentes, a presença de professores que realizaram pós-graduação no exterior e também ao conceito de avaliação de cursos, conforme mostram suas falas:

Mestres, doutores e especialistas. (CCO9)

Praticamente todos os professores com que tive contato durante a graduação têm uma formação de doutorado. (ENE1)

Todos estão sempre dispostos a ajudar. (ENQ2)

Todos com cursos de pós-graduação, a maioria doutores, e profissionais que sempre se atualizam nas questões teóricas de suas áreas de atuação. (LET3)

Pois a grande maioria apresenta além de sucesso nas provas de residência, sucesso profissional. (MED1)

O curso possui conceito máximo nas pós- graduação. (QUI3)

As justificativas dos alunos para avaliarem a formação de seus docentes como **boa** prendem-se tanto a aspectos positivos como o domínio do conteúdo, o fato de os professores serem preocupados e capacitados e a presença de professores que marcaram (positivamente) a formação, quanto negativos, como falta de atualização, falta de didática, presença de professores substitutos, professores desinteressados e desatualizados, falta de contextualização dos assuntos abordados em aula e professores com falta de experiência e empenho. Segundo os alunos:

Da metade para o final do curso alguns retornaram do doutorado agregando valor. (ADM11)

Pois tinha um bom embase teórico dos assuntos. (AGR3)

Poderia ser melhor. No meu curso existem professores com muito tempo de docência e alguns não se atualizaram e continuam ministrando as mesmas aulas que 20 anos atrás. O que em partes deixam a desejar. (AGR5)

Faltou, a alguns, mais didática. (CCO5)

A formação é boa. A maioria doutores, mas as aulas não estão a altura. (CEC4)
Os professores substitutos muitas vezes não se mostravam com a formação suficiente.

(CIS1)

Apesar de ter tido professores desinteressados, tive alguns muito bons também, que interligavam a prática e a teoria e nos alertavam sobre o mercado. (CSO5)

Conforme dito anteriormente, cada professor trabalha de maneira diferente, mas de maneira geral os professores demonstram preocupações e capacidades para auxiliar e preparar os alunos para as atividades desenvolvidas depois da graduação (seja na academia, seja no mercado de trabalho). (CSO11)

Alguns continuam se atualizando, enquanto outros pararam no tempo. (EFI2)

Seria interessante que todos tivessem alguns anos de atuação prática para saber expor as atividades da vida profissional. (ENC2)

A maioria tem boa formação profissional e conhecimentos teórico e prático adequados, porém ainda há espaço para melhorias na qualificação destes. (ENC3)

Bastante titulados, poucos substitutos. (EFL3)

A maioria deles demonstra não só estar preparado, mas também o interesse em ajudar. (ENQ3)

Os professores demonstraram em sua maioria significativo domínio dos conteúdos e aptidão à realização de atividades de pesquisa como orientadores. (FSC3)

Faltam ainda disciplinas que abordem as necessidades especiais dos alunos, para atender a todos. (FSC6)

Muitos professores substitutos com pouca formação. (FON7)

Acredito que todos os professores que tive até aqui se dedicaram muito para chegar aonde chegaram. Ninguém adquire o título de “Doutor” sem ter no mínimo construído alguma coisa. Porém é lamentável que alguns destes não conseguem ou não se esforçam para repassar aquilo que aprenderam e sabem. Assim, há uma carência com relação a alguns profissionais desta índole. (GEO1)

Porque falta alguns dos meus professores não tem formação de bacharéis, são licenciados e professores com formação em licenciatura não adquirem conhecimentos prático das atividades do profissional bacharel. (GEO2)

Muitos não possuem experiência em sala de aula da educação básica. (MAT4)

Basicamente o corpo docente é formado por doutores que tem obviamente muito domínio dos conteúdos específicos das suas áreas, porém alguns destes ficam devendo na questão didática de ensino. (MAT5)

Muitos substitutos com pouca experiência prática. (PED13)

O curso tem muitas cadeiras básicas. O aluno entra em contato com o mundo profissional já no fim do curso, onde começam as específicas. Porém as específicas são bem ministradas. (QUI1)

Algumas vezes por falta de experiência profissional e outras por falta de empenho na montagem de aulas estimulantes. (ZOO1)

Não chego a considerar muito boa, pois vejo pessoas sem nenhuma condição de trabalhar se formando [...]. (ZOO5)

Já os alunos que avaliaram a formação de seus docentes como **regular**, apontaram as seguintes justificativas: falta de prática e inovação, professores desatualizados, formação defasada, falta de incentivos aos alunos, preparação focada na carreira acadêmica, professores desmotivados e longe do mercado de trabalho, tempo de aula curto, presença de muitos professores substitutos, avaliações influenciadas por critérios pessoais, apresentação de poucas situações do mercado de trabalho, aulas pouco dinâmicas e professores apenas com formação acadêmica.

Em suas falas, podemos perceber mais claramente suas justificativas:

Muitos professores desatualizados. (ARQ2)

A formação deles é defasada, muito antiga. (ARQ5)

Poucos são os professores do curso que buscam melhorar a sua formação docente ou incentivar os alunos a realizar cursos de pós-graduação. (ARV3)

Como disse anteriormente, acredito que alguns deveriam fazer cursos de atualizações em suas áreas. (CBI1)

A maioria prepara para seguir com a carreira acadêmica. (CBI3)

Estão desmotivados, desatualizados e a maioria longe da realidade do mundo do trabalho. (CCO1)

A maior parte do curso está voltada apenas a conteúdos teóricos preparando o acadêmico para uma pós-graduação e muito pouco para a realidade prática. (CEC11)

O tempo de aula é muito curto para expor a variedade de situações do cotidiano prático, mesmo os bons professores. (DIR3)

[...] A preparação para o mundo de trabalho, no momento, depende em maior parte da vontade do aluno e das atividades desenvolvidas extra-classe. (ENE2)

Os professores trazem poucas situações do mercado de trabalho. (EFL2)

Professores substitutos em grande quantidade e muito inexperientes. (EFL16)

Os professores não têm idéia de como o mercado de trabalho funciona, portanto não conseguem transmitir a realidade que encontraremos ao ingressar neste mercado. A maioria dos professores é de idade avançada e nunca trabalharam, então ainda tem conhecimentos ultrapassados. (ENM2)

Os professores são bem preparados academicamente, mas deixam a desejar quanto a atuação e experiência prática. (GEO3)

Muitos só queriam saber de pesquisa e não focavam na Educação Básica. (LET5)

Alguns foram professores excepcionais, outros sequer se faziam presentes nas aulas. Falta controle sobre esse tipo de incidente. E falta punição para os infratores. (MED5)

Faltaram aspectos práticos da profissão e a formação voltou-se muito mais para os elementos teóricos. Ou seja, não posso afirmar que me formei pedagoga no curso freqüentado, o que faz com que eu reproduza o que é constantemente discutido: que ser professor se aprende fazendo. Parece que o curso continua a reproduzir isso. (PED11)

Poderia ter sido mais dinâmica e menos expositiva, além das avaliações serem menos pessoais do que são. (PSI2)

Os alunos que apontaram a formação dos docentes com **insuficiente** o fizeram afirmando que os professores não têm prática profissional e que não buscam atualização, conforme nos mostram suas colocações:

Pouquíssimos atuaram no mercado de trabalho e poderiam dizer a verdade sobre a profissão. (COS8)

O corpo docente do desenho industrial era muito limitado quando entrei para o curso, hoje isto está melhorando. [...] muitos destes professores são antigos no curso e não buscam atualização sobre as disciplinas que ministram. [...] seremos profissionais com experiências retrógradas em função da desatualização e da falta de interesse para uma formação mais completa dos professores. (DEI3)

A maioria acadêmicos catedráticos. Apenas 3 (de um total de 10, aproximadamente) revelaram sua experiência profissional na passagem do conteúdo. (GEO4)

Em linhas gerais, o que podemos perceber após a análise deste bloco de questões, é que os alunos consideram que a prática profissional é bastante significativa para a atuação docente, pois acreditam que se estão sendo formados para ser profissionais de determinada área, precisam ter contato com professores que conheçam a profissão. Nesse sentido, seria interessante se as instituições de ensino pudessem possibilitar a seus docentes a prática profissional concomitante com a prática docente e valorizassem os saberes advindos da experiência profissional para as contratações e não somente a titulação.

Parece relevante destacarmos também que os alunos consideram que os professores estão melhores capacitados quanto ao conhecimento específico da sua área de atuação e pouco qualificados quanto aos aspectos pedagógicos da docência ou, nas palavras de Isaia (2008, p. 58), “os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior”.

Nesse sentido, Vasconcelos (2000) sugere que o professor reflita sobre as suas limitações e facilidades e de seus alunos, com o intuito de facilitar sua maneira docente de agir. É preciso que este se questione sobre por que, para que e para quem ensina e ainda como, quando e qual a melhor maneira de envolver os alunos. Nessa perspectiva, acreditamos que, ao pensar sobre suas ações, o professor tornar-se-á mais crítico sobre sua atuação e passará a agir de forma ativa na realidade na qual está inserido²⁷, pois, ao

refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Também as instituições devem superar o pouco envolvimento “com a construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência” (op. cit., p. 68), passando a se preocupar com “o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos” (idem).

Já sobre a avaliação que os alunos fazem, nos parece sensato afirmar que os alunos precisam também se voltar para um modo mais amplo de ver seus docentes, pois a avaliação que fazem está diretamente relacionada à titulação, excluindo outras características próprias dos sujeitos e que também influenciam no fazer docente.

3.7 Sobre a estrutura física disponível nos cursos

No sétimo bloco de questões, propomos aos alunos sete questões sobre a estrutura física disponível nos cursos na tentativa de apreender o que os alunos pensam sobre os espaços que utilizam diariamente, os acervos de livros e periódicos disponibilizados pela instituição, bem como sobre o horário de funcionamento dos setores administrativos.

Quando questionados sobre presença de laboratórios e/ou salas de desenvolvimento, 76% dos alunos afirmaram que seus cursos dispõem desses espaços e 23% apontaram que não existem²⁸. Apenas 1% dos alunos não respondeu a essa questão. Dos alunos que responderam

²⁷ Isaia utiliza o termo professor gerativo para definir aquele que “caracteriza-se por não eximir-se frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível (ISAIA, 2006).

²⁸ Não podemos entender, contudo, que o fato de o aluno indicar que estes espaços não existem seja pela carência

que estes espaços existem, 57% afirmaram que são utilizados nas disciplinas, 38% afirmaram que são utilizados em parte e 5% afirmaram que não são utilizados.

Os alunos foram questionados ainda se os recursos disponíveis nas salas de desenvolvimento e nos laboratórios são adequados para o desenvolvimento das aulas e suficientes para atender suas necessidades. Dos alunos que apontaram que estes espaços são utilizados mesmo que em parte, 32,7% afirmaram que são adequados, 56,3% apontaram que são em parte adequados e 9,6% que não são adequados as suas necessidades. Apenas 1,4% dos alunos não responderam a essa questão.

Perguntamos também se o acervo de livros mais utilizados no curso atende as necessidades dos alunos. Apenas 4,4% colocaram que o acervo é suficiente para suas necessidades, 37,1% colocam que atende razoavelmente suas necessidades, 31,3% que atende precariamente, 24,6% que não atende suas necessidades, 1,1% afirmaram não saber responder e 1,5% não responderam a questão. Abaixo o gráfico com os dados.

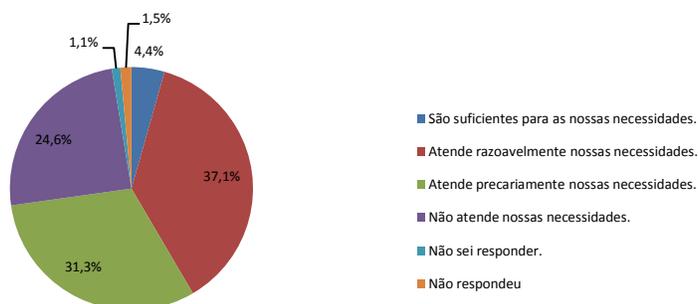


Gráfico 25 – Avaliação dos alunos sobre o acervo de livros mais utilizados nos cursos

Já quanto ao acervo de periódicos especializados em sua área de formação, 10,7% dos alunos afirmaram que é atualizado, 41,5% afirmaram que é medianamente atualizado e 25% que é desatualizado. Apenas 3,7% afirmaram não existir acervo de periódicos em seu curso e 17,3% afirmaram não saber responder a essa questão, o que pode indicar desconhecimento ou desuso dos mesmos por parte dos professores e também a falta de interesse dos alunos em buscar estes materiais. Apenas 1,8% dos alunos não responderam a essa questão.

física, pois alguns cursos podem não os ter porque realmente não os necessitam. Porém, não era nosso objetivo nos aprofundarmos nas questões estruturais e/ou organizacionais da instituição, mas sim naquelas que podem nos indicar como o aluno percebe sua formação, logo, não organizamos questões que nos dessem respostas detalhadas sobre estes aspectos.

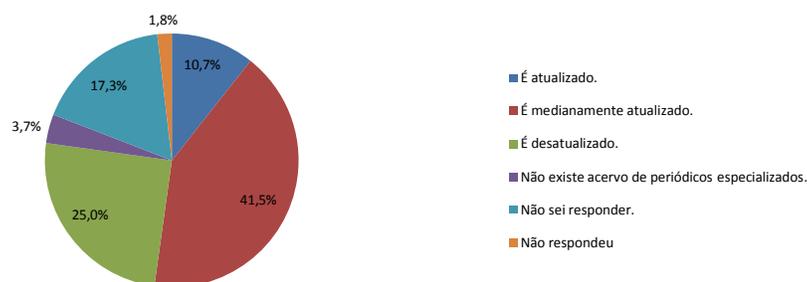


Gráfico 26 – Apreciação dos alunos sobre o acervo de períodos especializados disponíveis nos cursos

Sobre as instalações de leitura, perguntamos aos alunos se são adequadas as suas necessidades. Dos alunos que participaram da pesquisa, 45,6% afirmaram que são adequadas, 16,5% que não são adequadas e 36% dos alunos afirmaram que são adequadas em parte. Somente 1,8% dos participantes não responderam a essa questão. Abaixo, o gráfico com as respostas dos alunos.

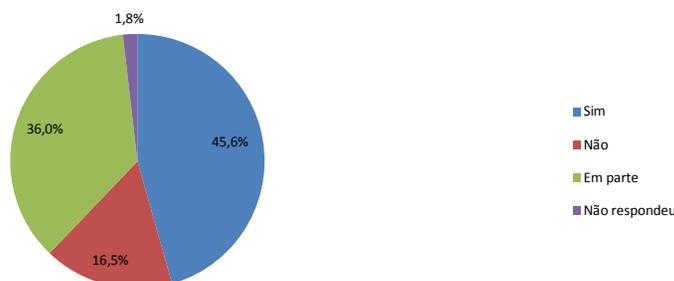


Gráfico 27 – Adequação das instalações de leitura, segundo os alunos

A última questão desse bloco referia-se ao horário de funcionamento dos espaços administrativos da instituição. Dos alunos que responderam a essa questão, 48,2% afirmaram que são adequados as suas necessidade, 36,8% que são adequados em parte e 14% que não são adequados. Apenas 1,1% dos alunos não responderam a essa questão.

Certamente a estrutura influencia na aprendizagem dos alunos e na forma como o professor atua, uma vez que diante de carências é preciso improvisar e encontrar meios de suprir-las. Quanto aos laboratórios, os alunos mencionam que, por mais que estejam disponíveis e sejam utilizados nas disciplinas, muitos materiais são antigos, não há quantidade suficiente para todos ou que faltam materiais e equipamentos mais modernos.

Porém, o que podemos perceber dessa apreciação sobre a estrutura utilizada pelos alunos é que a carência maior de recursos é quanto ao acervo bibliográfico, pois a maioria dos alunos se mostra insatisfeito com os materiais disponíveis, já que estes não suprem a demanda, principalmente ao considerarmos os livros mais utilizados nos cursos. Já quanto ao acervo de periódicos, talvez os professores pudessem utilizar mais esse tipo de material sem sala de aula e/ou estimular os alunos a buscá-los para complementar seus estudos e pesquisas.

3.8 Avaliação do conjunto de disciplinas e contribuição para o desenvolvimento de competências

Para o oitavo bloco de questões propusemos aos alunos algumas competências, as quais julgamos que devem estar presentes nos currículos dos cursos. Acreditamos que o desenvolvimento de tais competências é importante para atuação profissional e, por isso, as consideramos necessárias. Assim, propomos alunos que avaliassem o conjunto de disciplinas do curso e sua contribuição para o desenvolvimento das mesmas.

Acreditamos ainda que não seja necessário explicarmos cada uma das oito competências, pois nos parece que se auto-explicam. São elas:

- 1) Organização, expressão e comunicação do pensamento;
- 2) Raciocínio lógico e análise crítica;
- 3) Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação;
- 4) Base teórica-prática consistente para atuar na profissão;
- 5) Atuação como profissional responsável de setor;
- 6) Observação, interpretação e análise de dados e informações;
- 7) Utilização de procedimentos e de conhecimentos para a prática da profissão;
- 8) Assimilação crítica de novos conceitos e de novos procedimentos para atuar na profissão.

Quanto ao grau de contribuição, solicitamos aos participantes que indicassem se o conjunto de disciplinas contribui amplamente, contribui parcialmente, contribui muito pouco ou não contribui de forma alguma/não considero que desenvolva tal competência. As respostas dos alunos originaram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 2 – Conjunto de disciplinas e sua contribuição para o desenvolvimento de competências, segundo os alunos

	Grau de contribuição				
	Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui de forma alguma	Não respondeu
Organização, expressão e comunicação do pensamento	25,7%	54,8%	17,6%	0,4%	1,5%
Raciocínio lógico e análise crítica	37,8%	46,0%	12,9%	1,8%	1,5%
Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação	30,2%	51,8%	14,7%	1,8%	1,5%
Base teórica-prática consistente para atuar no ensino fundamental e médio, se licenciatura ou nas diversas áreas da profissão, se bacharelado	26,5%	50,7%	18,4%	1,8%	2,6%
Atuação como profissional responsável em sala de aula, se licenciatura, ou como profissional responsável de setor, se bacharelado	26,1%	44,9%	22,8%	4,0%	2,2%
Observação, interpretação e análise de dados e informações	35,0%	48,5%	12,5%	1,8%	2,2%
Utilização de procedimentos e de conhecimentos para a prática da profissão	26,1%	47,8%	21,3%	2,6%	2,2%
Assimilação crítica de novos conceitos e de novas metodologias (se licenciatura) ou tecnologias (se bacharelado) para atuar na profissão	23,9%	49,6%	21,7%	2,6%	2,2%

Fonte: dados da pesquisa.

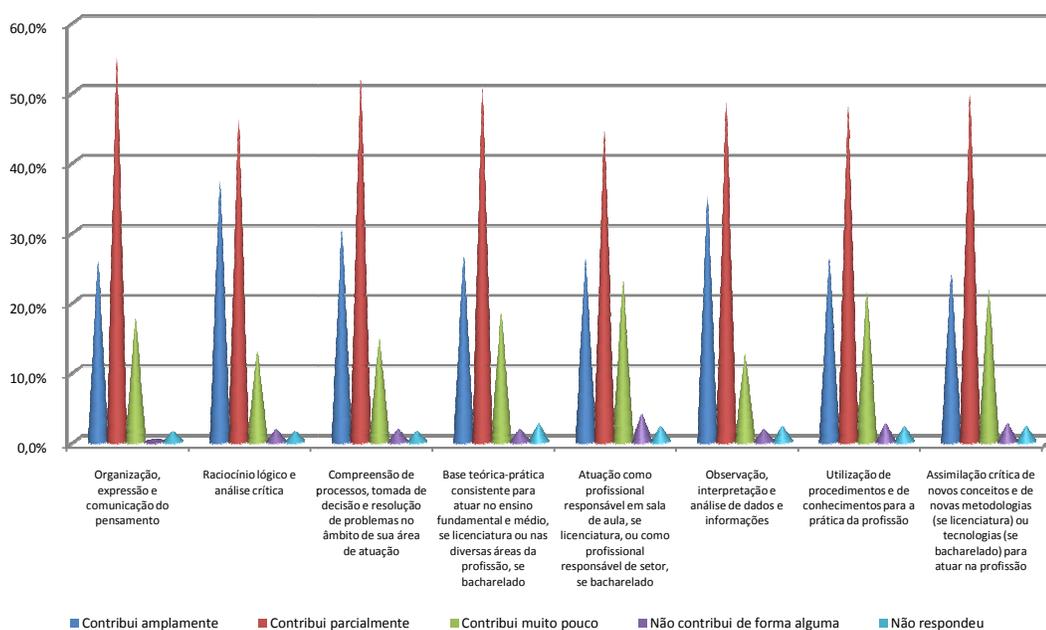


Gráfico 28 – Conjunto de disciplinas e sua contribuição para o desenvolvimento de competências, segundo os alunos

O que parece, ao analisarmos os dados acima, é que o conjunto de disciplinas dos cursos de graduação, sob a ótica dos alunos, contribui parcialmente para o desenvolvimento

dessas competências, principalmente àquelas que se referem a atuação como profissional responsável em sala de aula, se licenciatura, ou como profissional responsável de setor, se bacharelado (competência 5), a qual tem a ver diretamente com o desenvolvimento de um profissional autônomo, criativo e inovador, capaz não somente de realizar tarefas, mas de criar e recriar possibilidades em sua profissão.

Certamente a avaliação dos alunos, mesmo mostrando que o conjunto de disciplinas contribui parcialmente, não pode ser considerada como uma avaliação negativa, pois os índices variam quase que na totalidade de parcialmente para amplamente. Porém, o essencial seria se o conjunto de disciplinas possibilitasse que os alunos se sentissem amplamente desenvolvidos quanto a essas competências. Cabe destacar que estas questões não foram aprofundadas, logo, não sabemos o que motiva os alunos às considerações que fizeram, porém essas colocações dos alunos nos mostram que há uma carência formativa por parte do curso, pois poucos são os alunos que consideram que o conjunto de disciplinas contribui amplamente para o desenvolvimento profissional.

3.9 Sobre o contato com órgãos de classe (para bacharelado) e escolas (para licenciatura)

Esse bloco de questões apresentava duas questões para alunos de bacharelado e duas para alunos de licenciatura devido a especificidade de cada habilitação. Nosso objetivo era saber qual o conhecimento dos alunos sobre o contato com a rede de educação básica, para alunos de licenciatura, e com órgãos de classe, para alunos de bacharelado. Estas questões foram propostas porque entendemos que tanto as escolas, quanto os órgãos de classe são o destino imediato dos egressos da graduação, uma vez as escolas são o destino mais comum para alunos de licenciatura e as profissões que possuem órgão de classe os alunos precisam realizar registro para atuar na profissão.

A primeira questão proposta por nós referia-se ao conhecimento que os alunos têm sobre as relações entre a IES e as escolas e a IES e os órgãos de classe. Cabe destacar que não era nosso objetivo avaliar o grau de conhecimento dos alunos sobre a temática e confrontar suas respostas com a realidade, o que nem seria pertinente, mas sim saber se os alunos percebem as relações existentes e em quais momentos estas ficam evidentes. Já com a segunda questão procurávamos saber se os alunos acreditam ser importante manter relações com essas instituições.

Os alunos de licenciatura, quando questionados se seu curso mantém relação com a rede de educação básica, apontam que esta relação se dá através da realização dos estágios,

principalmente os estágios curriculares, da realização de projetos de extensão e de projetos de pesquisa. A nosso ver, o contato entre os cursos de licenciatura e a rede de educação básica é essencial e não deve se efetivar apenas quando da realização dos estágios, mas sim por meio de atividades que visem a formação tanto dos docentes já atuantes nas escolas, quanto daqueles que estão em formação, bem como dos alunos das escolas.

Nas palavras de Buarque (2003, p. 58-59),

apesar de serem da responsabilidade de um mesmo ministério, a relação das universidades com o ensino básico tem sido muito mais restrita do que deveria, num país em que a realidade educacional é tão trágica. A universidade brasileira tem de ser parte integrante do processo de educação do povo brasileiro, a começar do ensino básico, e não apenas de seus próprios alunos no ensino superior.

Já quanto ao contato com órgãos de classe, os alunos têm conhecimento da existência dos órgãos de classe, mas não de relações entre os órgãos e seu curso. Alguns mencionam somente que há eventos esporádicos, como palestras e seminários, mas não há mais atividades desenvolvidas que sejam do conhecimento dos alunos. Logo, a partir das respostas dos alunos nos parece que poucos conhecem as atividades desenvolvidas pelos órgãos de classe e, se o conhecem, é por meios próprios, e poucos percebem sua atuação junto aos cursos.

Por outro lado, 84,2% dos alunos participantes da pesquisa acreditam que este contato é importante, 6,6% acredita que este contato é em parte importante e somente 3,7% acredita que este contato não é importante. Apenas 5,5% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão. Nesse sentido, seria necessário que, assim como a aproximação dos cursos de licenciatura com as escolas, os cursos de bacharelado também buscassem maior contato com os órgãos que normatizam as profissões no país, uma vez que é a eles que os acadêmicos futuramente estarão vinculados e, em alguns casos, realizando cursos de formação continuada e atualização.

Acreditamos que essa falta de vínculo entre a universidade e os órgãos de classe e as escolas cria uma distância entre a formação e a futura atividade profissional, reforçando que à universidade cabe formar profissionais, sendo o momento da colação de grau o que marca que este profissional está apto a ingressar no mundo do trabalho. Parece-nos que essa distância elimina possibilidades de continuidade formativa para os ex-alunos das IES e ampliação das perspectivas profissionais para os graduandos.

Ou ainda, nas palavras de Isaia (2008),

a orientação para o mercado de trabalho também precisa ser considerada e enfrentada. Ela implica aliar os conhecimentos teóricos à aplicação deles no futuro mundo profissional do aluno. Para tanto, faz-se necessário o surgimento de um

cenário formativo ligado ao exercício da profissão. Disso decorre que se torna necessário ultrapassar o marco puramente acadêmico, em direção à aquisição de competências profissionais e éticas para o exercício profissional. Neste, as instituições têm papel relevante, ou seja, o de abrir novos espaços de prática profissional aliados a uma orientação consistente dos professores e a uma infraestrutura adequada para esse exercício (p. 78-79).

Certamente o contato com escolas e órgãos de classe pode resultar positivo, uma vez que estes podem auxiliar também com orientações para os cursos organizarem a formação dos seus alunos, com vistas à preparação para o mundo do trabalho, principalmente quanto às carências formativas dos profissionais já atuantes e as exigências da profissão na atualidade.

3.10 Apreciação quanto a futura profissão

Neste último bloco de questões perguntamos aos alunos se acreditavam que iriam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e solicitamos que expressassem sua perspectiva profissional futura, dentre algumas opções apontadas por nós.

Questionados se irão colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, 57% dos participantes da pesquisa acredita que sim e 41,2% acredita que utilizará em parte os conhecimentos. Somente 1,5% dos participantes afirmaram que não colocarão os conhecimentos adquiridos em prática, pois a formação é muito específica e que somente utilizarão os conhecimentos se seguirem carreira acadêmica. Apenas 0,4% dos participantes da pesquisa não responderam a essa questão.

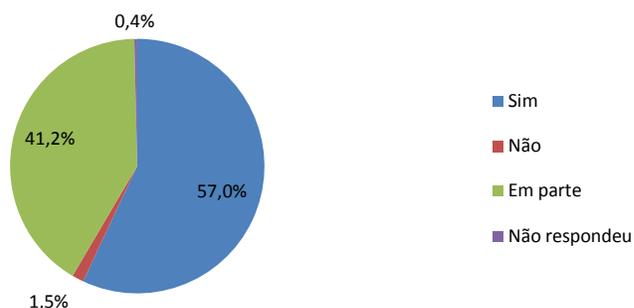


Gráfico 29 – Se o aluno acredita que irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso

Já sobre a perspectiva profissional futura, dentre as opções oferecidas por nós, 28,7% dos alunos afirmaram que irão trabalhar na área de atuação que o curso oferece; 22,8% dos

alunos afirmaram que irão se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação; 18,8% afirmaram que vão prestar concurso público; 11,8% afirmaram já ter trabalho e que irão continuar nele; 11,4% afirmaram ainda não ter decidido; 5,5% afirmaram querer trabalhar em empresa privada e 4% trabalham em outra área, mas irão buscar uma atividade em sua área de formação. Apenas 4% dos participantes não responderam a essa questão. Detalhadamente, podemos acompanhar os dados no gráfico abaixo.

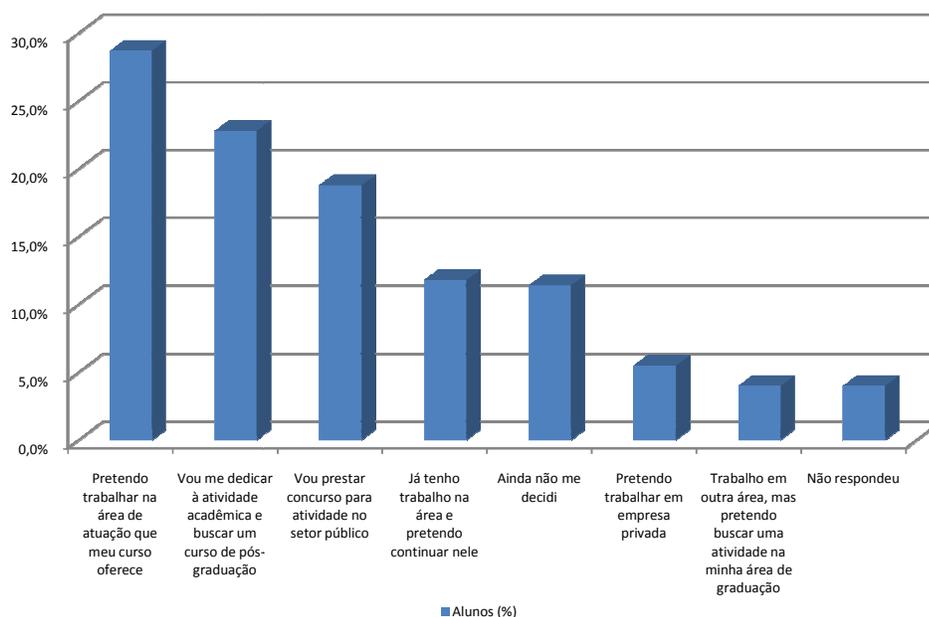


Gráfico 30 – Apreciação dos alunos quanto à futura profissão

Considerando as respostas dos alunos, parece significativo destacar que a maioria pretendem trabalhar na área de atuação que o curso oferece, pois nos mostra que a escolha foi pelo curso desejado e/ou há uma identidade com a área de formação. Já quanto à busca de pós-graduação, esta pode refletir as exigências sociais na atualidade e a constante discussão de que a formação em nível de graduação já não é mais suficiente. Um dado que merece destaque é o número de alunos que afirma que irá buscar um concurso público, o que parece refletir uma busca por estabilidade financeira. Já o trabalho em empresas privadas (e porque não a abertura da própria empresa!?) aparece com pouca expressão, o que nos faz pensar que, em certa medida, os cursos de graduação pouco estimulam a autonomia, o espírito empreendedor e a inovação.

Nesse sentido, parece significativo que os professores estimulem seus alunos a criar e a inovar para se desenvolverem não somente como executores de atividades especializadas,

mas como profissionais empreendedores e permanentes aprendizes já que “nenhum profissional continua fazendo pleno jus a seu diploma, depois de cinco anos de formado. Em alguns casos, essa desatualização ocorre até mesmo ao longo do curso, quando muito do que foi aprendido rapidamente se torna obsoleto, sendo substituído por novas teorias, novas informações, novos conhecimentos” (BUARQUE, 2003, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desta pesquisa, podemos afirmar que esta resultou em achados bastante variados sobre o aluno universitário da UFSM. Certamente muitos destes dados já são do conhecimento de muitos profissionais envolvidos no fazer acadêmico da instituição, mas para nós, o percurso teórico e os achados permitiram desvendar, mesmo que minimamente, como pensam os alunos concluintes e egressos da instituição.

Como podemos ver nesse trabalho há certa igualdade entre o número de homens e mulheres na instituição, sendo que estas, ao considerarmos as habilitações, estão mais presentes que os homens nos cursos de licenciatura. Podemos perceber também que prevalece o público jovem, recém egresso do ensino médio, o que pode vir a ser um influente na forma como se colocam frente ao curso e das decisões tomadas ao longo da graduação, pois a opção pode ser prematura e resultado de diversos influentes externos, levando até mesmo a escolha equivocada do curso. Não nos propusemos a discutir essa questão, mas nos parece significativo destacar que o ingresso nos cursos de graduação é cada vez mais precoce e influencia não só a organização da instituição, como também a atuação dos docentes, uma vez que a escolha equivocada do curso pode aumentar os índices de evasão e gerar frustração aos alunos e, conseqüentemente, influenciar a forma como se posicionam frente sua formação profissional.

Quanto ao curso, podemos perceber que os alunos consideram que deveria ser exigido mais deles. O que não sabemos, porém, é se, na prática, o aluno realmente está disposto a se dedicar mais a sua formação. Já quanto à contribuição do curso, a maioria dos alunos destaca que a principal é a formação profissional. Porém, muitos indicaram a formação teórica e a obtenção de diploma de nível superior. Parece-nos que suas respostas indicam não somente a busca por formação especializada, mas também corresponder às exigências sociais atuais, uma vez que somente o ensino médio já não dá conta das necessidades profissionais da sociedade. O que não ficou claro, contudo, já que esta era uma questão fechada e não realizamos entrevistas com os alunos, o que verdadeiramente os alunos gostariam de dizer ao indicar as respostas “obtenção de diploma de nível superior” e “formação teórica”, pois podem refletir tanto a busca por formação teórica e obtenção de diploma para posterior atuação profissional, correspondendo assim, às exigências sociais, como também apresentar um caráter negativo, indicando que o curso contribui pouco com a formação profissional e não dá suporte a futura atuação profissional e inserção no mundo do trabalho. Entendemos

que esta insuficiência da questão não a invalida, mas para que possamos obter dados mais concretos será necessário uma nova pesquisa sobre a temática.

Porém, se considerarmos que os alunos buscam formar-se profissionalmente em um curso de graduação, há a necessidade de estes cursos voltarem-se para a prática profissional e entrarem em sintonia com as exigências do mundo do trabalho na atualidade. Isso deve estar presente não só na atuação dos docentes, mas também nas práticas que a instituição adota para formá-los, haja vista que o modo como os docentes se formam é refletido em sua atuação como professores. Assim, parece significativo que os professores revejam suas práticas e que promovam, principalmente, uma aproximação com a futura prática profissional dos alunos, mas que estes também adotem uma postura mais curiosa e empreendedora, não esperando apenas de seus professores e da IES os elementos para sua formação profissional.

Quanto ao currículo do curso, nos parece, ao analisar as respostas dos alunos, que conseguem perceber certa integração entre as disciplinas, o que, para nós é bastante significativo, uma vez que reflete que os cursos estão tentando superar a velha organização fragmentada de seus currículos.

Já sobre as atividades que os alunos buscam para complementar sua formação profissional, têm destaque os projetos de pesquisa e de extensão e o estágio extracurricular, com as quais buscam aprofundamento teórico nas áreas de interesse, conhecer a prática profissional e ampliar conhecimentos adquiridos em sala de aula. Os alunos destacam ainda que a realização de atividades extracurriculares proporciona não só crescimento profissional, como também desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, parece-nos necessário que haja, por parte dos cursos, um acompanhamento da realização das atividades nas quais os alunos se envolvem, principalmente aquelas realizadas fora da instituição, uma vez que é o momento que o aluno inicia o contato com atividades próprias da profissão. Se considerarmos as atividades realizadas junto aos cursos, como projetos de extensão, monitorias, participação em laboratórios e pesquisas, bolsa-trabalho, diretórios acadêmicos, dentre outros, a instituição, mesmo que indiretamente, acompanha os alunos, seja através de professores que organizam tais atividades, seja por meio da instituição como um todo, através das regulações e normas já postas. Porém, o estágio extracurricular parece ainda não receber a atenção que merece, pois os alunos o destacam como uma excelente oportunidade formativa, mas o realizam sem acompanhamento da instituição que o ajuda a se formar. Caberia, talvez, que instituições e órgãos de classe e escolas realizassem parcerias formativas, nas quais os alunos poderiam receber orientação para o desempenho das atividades tanto da sua instituição de ensino, quanto da entidade que o recebe para a realização do estágio extracurricular, uma vez que este

parece ser entendido pelos alunos como um momento de aprendizagem, mesmo que realizá-lo signifique enfrentar aspectos negativos como falta de tempo e baixa remuneração, por exemplo.

Nesse sentido, entendemos que algumas atividades devem ser incorporadas aos cursos para tentar amenizar tal situação, dentre as quais destacamos o acompanhamento, por parte das coordenações de curso e, se possível, de grupos de professores que trabalhem em conjunto das atividades desenvolvidas nos estágios extracurriculares, os quais os alunos apontaram como essenciais para transpor a distância entre a teoria e a prática.

Sobre a realização da monografia e dos estágios curriculares, as respostas dos alunos parecem indicar que, em certa medida, estão satisfeitos com o trabalho de orientação realizado pelos docentes, pois as avaliações concentram-se entre bom e muito bom. Certamente esta avaliação ainda pode (e deve!) ser melhorada e para nós, é evidente que melhorará à medida que os professores acompanharem mais de perto seus alunos e estabelecerem parcerias com as entidades que os recebem para a realização do estágio, o que pode ser feito, conforme já destacamos, através de parcerias com as escolas e com os órgãos de classe.

Sobre a atuação docente, emerge dos dados que a prática docente tem como elementos marcantes a **aula expositiva**, a **utilização de exemplos para relacionar os conteúdos com a prática profissional** e a **utilização de materiais prontos como recurso de apoio didático**, os quais abordam, principalmente, o conteúdo específico das disciplinas. Já quanto a avaliação, prevalece entre os docentes a utilização de **provas escritas discursivas**. Logo, diante das inúmeras possibilidades de criação e recriação da atuação docente, ainda prevalecem métodos que não valorizam a prática do aluno e a pesquisa. Mas também nos perguntamos: Será que os professores estão preparados para organizar aulas diferentes? Se estão preparados, querem fazer diferente? E se não estão preparados, estão dispostos a aprender? Por outro lado, nos questionamos também se os alunos querem aulas diferentes e formatos avaliativos inovadores, pois o comum é vermos professores frustrados diante de inovações mal recebidas pelos alunos. Será que a mudança seria bem recebida? Afinal, o que querem os alunos quando o assunto é aula (se é que querem algo diferente)? E como querem ser avaliados?

Indo além, já que os alunos afirmam que seu curso deveria exigir mais deles, será que é o formato da aula que não corresponde as suas expectativas, ou os currículos estão defasados para uma sociedade que muda constantemente? Os alunos estão dispostos a mudarem junto com seus professores para ter uma formação mais exigente? Todas estas questões emergem dos dados obtidos na pesquisa, porém, não conseguimos responde-las,

tanto por sua complexidade, quanto pelo tipo de pesquisa realizada, porém já nos encaminham a novas discussões para dar continuidade a este trabalho e serão realizadas em momento oportuno.

A apreciação que os alunos participantes da pesquisa realizaram acerca da formação docente nos indica que a experiência profissional do professor é essencial para facilitar a relação entre teoria e prática. Não podemos afirmar com convicção quais as razões para esse distanciamento entre a teoria e a prática, mas nos parece que é o elemento que faz com que os acadêmicos se sintam mais perdidos quanto a sua formação. Os alunos destacam ainda que é visível a diferença entre professores que têm somente formação acadêmica daqueles com prática profissional. Esta, para eles é importante, principalmente pelo conhecimento da profissão que os professores conseguem transmitir e faz com que a compreensão dos conteúdos seja mais fácil, uma vez que se sentem mais estimulados quando o assunto traz aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional.

Acerca da formação dos professores, os alunos consideram que estes estão melhor preparados quanto aos conhecimentos específicos do que quanto aos aspectos metodológicos para serem docentes do ensino superior. Porém, um elemento merece destaque dentre os demais: os alunos que avaliam a formação dos docentes como muito boa o fazem tendo em vista a titulação dos profissionais. Ou seja, a qualidade da formação dos professores para serem formadores de futuros profissionais está diretamente relacionada ao título que possuem e não a sua prática como docentes e como profissionais. Assim, paradoxalmente, mesmo o aluno considerando que a experiência profissional é essencial para os professores que atuam na educação superior, reforça que os professores muito bons são aqueles que possuem maior titulação. Por outro lado, os alunos que avaliam a formação dos docentes como boa, destacam elementos negativos como falta de atualização e de experiência dos docentes, e positivos como a capacitação dos docentes e o domínio do conteúdo

Assim, pensando na formação do aluno para o mundo do trabalho, nos parece claro, ao ler as colocações dos alunos, que a prática profissional tanto dos docentes, quanto dos alunos por meio dos estágios é de extrema importância para que essa formação seja de qualidade, pois os alunos a consideram como elemento essencial para a formação universitária. Assim, valorizar a prática profissional e não somente a titulação e a produção acadêmica dos docentes, bem como proporcionar que possam trabalhar em espaços não acadêmicos ao mesmo tempo em que são professores é algo a ser pensado e planejado pelas instituições de educação superior.

Quanto à estrutura física dos cursos, o que parece ser a maior necessidade da

instituição é o investimento em acervo bibliográfico, pois os alunos afirmam que os materiais existentes são insuficientes para atender a demanda. Parece-nos que também os acervos de periódicos devem ser atualizados e mais utilizados pelos docentes, pois muitos alunos desconhecem sua existência nas bibliotecas.

A análise geral dos dados obtidos nos faz crer que os alunos não se sentem preparados para atuar em sua área de formação. E as colocações dos alunos nos mostram que há uma carência formativa por parte do curso, pois a maioria dos alunos considera que o conjunto de disciplinas do seu curso contribui parcialmente para o desenvolvimento profissional. Já quando questionados se irão colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a maioria dos alunos acredita que sim, mesmo que utilize os conhecimentos em parte. Isso fica mais claro ao vermos que a maioria dos alunos pretende trabalhar na área de atuação que o curso oferece.

Por fim, cabe destacarmos que o que parece emergir das respostas dos alunos é a efemeridade das certezas na atualidade, pois se antes um diploma de graduação era uma garantia de trabalho certo e estabilidade na carreira profissional, hoje o avanço do conhecimento exige que os profissionais busquem constante atualização, pois o diploma também já não é um *passaporte seguro*²⁹. Não nos sentimos na liberdade de indicar possíveis ações a serem adotadas nos cursos, pois cada um possui suas particularidades, mas acreditamos que a partir dessa pesquisa sobre como os alunos da UFSM percebem, principalmente, a formação de seus docentes, se faz necessário pensar a formação destes, em especial sobre os aspectos pedagógicos, uma vez que são sujeitos ativos na formação de novos profissionais e, segundo os alunos, a maioria dos docentes não apresenta domínio sobre estes aspectos, o que pode influenciar não só a realização das aulas, mas também a forma como o professor se coloca diante da profissão docente. Por outro lado, há necessidade que os alunos aprendam não só os conteúdos próprios de sua área de formação, mas que sejam capazes de, depois de concluído o curso, continuarem buscando novos conhecimentos e aprendendo sobre sua profissão, o que deve ser estimulado ainda na graduação.

²⁹ Expressão utilizada por Buarque (2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHLEY, P. A. **Responsabilidade Social nos Negócios: uma abordagem conceitual**. Curso ministrado no XIX Ciclo de Estudos de Administração, UEL, Londrina, 2000.

BALZAN, N. C. A didática e a questão da qualidade no ensino superior. In: **Caderno Cedes 22**. Educação Superior: Autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Editora Cortes, 1988.

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

BERTOLI, J. C. G. Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização: Período 1994-2003. **Tese** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação), 2007.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Imprensa nacional. Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da União, 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. D.O.U. de 9.6.2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. D.O.U. de 25/04/2007.

BUARQUE, C. A Universidade na encruzilhada. In: Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, jun/2003.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências**

atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 10ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Rev. Educação Unisinos.** 12(3):182-186, setembro/dezembro 2008.

CUNHA, M. I. DA; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Inovação e Qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEFOURNY, V.; CUNHA, C. da. Qualidade da educação: uma questão de ética e de direitos humanos. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Inovação e Qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação.** 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, P. Política Científica e Educacional na Universidade. **Rev. Educação.** Porto Alegre, Ano XXV, nº 47, p. 07-21, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. D. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. . **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FOLLMANN, J. I. Universidade e sociedade: uma relação que se ressignifica. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.) **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRAJEW, O. Negócios e responsabilidade social. In: ESTEVES, S. A. P. (org.) **O dragão e a borboleta: sustentabilidade e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: AMCE, 2000.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants**. Évolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

IBGE. Estimativas de população para 1º de julho de 2008 enviadas para o TCU em 31/10/2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2008/POP_2008_TCU.pdf Acesso em 19 de junho de 2009.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

ISAIA, S. M. A. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de terceiro e quarto graus: produção do conhecimento e qualidade de ensino. **Tese** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 1992

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** In: Revista do Centro de Educação (UFMS). Vol. 29, nº 02, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a9.htm> Acesso em 15 de maio de 2009.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, v. 2, 2006b.

ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, M. E.;

MOROSINI, M. (Org.). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Trajetória profissional de professores que atuam nas licenciaturas. In: **IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior**, UFSM, Santa Maria, 2007.

ISAIA, S. e BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E.; KRAE, E. D. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCCHESI, M. A. S. **Universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências**. Santos: Leopoldianum, 2002.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. (Walter Weiszflog). São Paulo: Melhoramentos, 2004. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=qualidade> Acesso em 12 de julho de 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5ª ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MELO NETO, F. de; FROES, C. **Responsabilidade Social e cidadania Empresarial: a administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento**. Brasília/ DF, Novembro de 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAIS, R. de. **A Universidade desafiada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Porto Alegre: Ulbra, 2000. p.11-20.

MOROSINI, M. C. Ensino Superior Brasileiro. In: STEPHANOU, B. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação Superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

OLIVE, A. C.. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médias, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLETTINI, A. F. F. Mudança e desenvolvimento do professor: O caso de Sara. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, Set/Out/Nov/Dez 1998.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, L. L. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, M. S. A. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre: Novembro de 2002.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Edital do Vestibular Extraordinário**. Disponível em: http://coperves.proj.ufsm.br/Edita_Vestibular_Extraordinario_002_2009.pdf Acesso em 15 de julho de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**. http://sucuri.cpd.ufsm.br/_outros/pdf/estatuto.pdf Acesso em 15 de julho de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto político-pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação: cursos de Mestrado e Doutorado**, 2006. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/ppp_ppge.pdf Acesso em 29 de julho de 2009.

UNESCO. **World Conference on Higher Education: Higher education in the twenty-first century: vision and action**. Paris: UNESCO, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação dos professores do Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VOLPI, M. T. **A Universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VRIES, W. de; CABRERA, A. **La formación de recursos humanos universitarios: Un resumen de noticias**. Presentación para el seminario: “Innovación, Universidad y relaciones con la sociedad”. Pontificia Universidade Católica de Rio Grande Del Sul. Porto Alegre: Jun/2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÉNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PRÓ-REITORIA GRADUAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL³⁰

Pelo presente, eu, Prof. Dr. Jorge da Cunha, Pró-reitor de Graduação, autorizo que os alunos dos diferentes Centros de Ensino da UFSM respondam a um questionário sobre como entendem o processo formativo que a instituição oferece, para a pesquisa: “A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UFSM”, cujo objetivo é investigar qual o entendimento dos discentes sobre a formação profissional oferecida na UFSM e sobre a formação de seus docentes. Esta pesquisa tem como pesquisadora responsável a Prof^a. Dr^a. Silvia Maria de Aguiar Isaia e como autora a pedagoga e mestranda em Educação, Cecília Machado Henriques.

Santa Maria/RS, 30 de abril de 2009



Pro-Reitor de Graduação/UFSM
Jorge Luiz da Cunha
Pró-Reitor de Graduação

³⁰ O título da dissertação quando da assinatura da Autorização Institucional era “A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UFSM”, o qual foi alterado, por recomendação da banca examinadora no dia da defesa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: “A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE VOZES DISCENTES”

Nome da Pesquisadora: Mestranda Cecília Machado Henriques

Nome da Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Maria de Aguiar Isaia

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9129.9169

Local da coleta de dados: Campus da Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de questionários e entrevistas na Universidade Federal de Santa Maria. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em banco de dados particular dos pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade de Cecília Machado Henriques. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria/RS, 30 de abril de 2009.

.....
Cecília Machado Henriques

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada na UFSM, intitulada “A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DE VOZES DISCENTES”, que tem como objetivo investigar qual o entendimento dos discentes sobre a formação profissional oferecida na UFSM e sobre a formação de seus docentes. Sua colaboração é de extrema importância para que possamos realizar este estudo. Obrigada.

Mestranda Cecília Machado Henriques
Responsável pelo tratamento dos dados
ceciliamhenriques@yahoo.com.br
(55) 9129.9169

Profª Drª Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora

1 Caracterização dos sujeitos:

- 1) **Sexo:** Feminino () Masculino ()
- 2) **Idade:** _____ anos
- 3) **Curso no qual está matriculado:** _____
- 4) **Semestre:** _____
- () já conclui o curso.
() já conclui o curso e faço pós-graduação na instituição.
() não sei, pois entrei por transferência – reingresso.
() estou em situação irregular e não sei qual o semestre que estou.
() outro. Qual? _____

2 Apreciação sobre o curso

- 5) **Como você avalia o nível de exigência do curso?**
- () Deveria exigir muito mais dos alunos.
() Deveria exigir um pouco mais dos alunos.
() Exige dos alunos na medida certa.
() Deveria exigir um pouco menos dos alunos.
() Deveria exigir muito menos dos alunos.
- 6) **Qual você considera a principal contribuição do curso?**
- () A obtenção de diploma de nível superior.
() A aquisição de cultura geral.
() A aquisição de formação profissional.
() A aquisição de formação teórica.
() Melhores perspectivas de ganhos materiais.
- 7) **Como você avalia o currículo do seu curso?**
- () É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.
() É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam por blocos ou áreas de conhecimento afins.
() É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
() Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
() Não sei dizer.

3 Atividades nas quais participou ao longo do curso

- 8) **Quais atividades participou ao longo do curso?**
- () Estágio Extracurricular
() Empresa Jr.
() Projetos de Pesquisa

- Laboratórios
 Monitorias
 Bolsa PRAE
 DA's/DCE
 Projetos de Extensão
 Projetos Sociais/ONGs
 Bolsa de IC
 Outros. Quais? _____

9) Estas atividades estavam vinculadas ao seu curso e/ou a sua área de interesse?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

10) Acredita que o envolvimento nessas atividades contribuiu para sua formação profissional? Como?

11) Realizou estágio extracurricular ao longo do curso?

- Sim Por quanto tempo? _____ meses
 Não Por quê? _____

12) As atividades desenvolvidas no estágio extracurricular tinham relação com o curso realizado e a formação pretendida?

- Sim Não Em parte

Justifique: _____

13) Quais foram os aspectos negativos e positivos da realização do estágio?

4 Sobre a realização de monografia e estágio

14) Se realizou monografia, como considera o acompanhamento recebido do professor orientador?

- Muito bom Bom Regular Insuficiente Ainda não realizei a monografia

Por quê? _____

15) Se realizou estágio final de curso, como considera o acompanhamento recebido do professor orientador?

- Muito bom Bom Regular Insuficiente Ainda não realizei o estágio

Por quê? _____

16) Durante o estágio final, recebeu acompanhamento de profissionais onde realizou o estágio?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

17) Qual o cargo ocupado por estes profissionais? _____

18) Com que frequência?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 A cada 15 dias
 Uma vez por mês ou menos
 Não recebi acompanhamento

19) Elaborou relatório de estágio?

- Sim Não

20) Recebeu acompanhamento para esta atividade?

- Sim Não Em parte

Como? _____

21) Por parte de quem?

- Professor orientador previamente escolhido

Outro. Qual? _____

22) Com que frequência?

- Uma vez por semana
 A cada 15 dias
 Uma vez por mês ou menos
 Sempre que procurei e/ou tive dúvidas
 Não recebi acompanhamento

5 Sobre a atuação docente**23) Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes?**

- Sim, todos.
 Sim, a maior parte.
 Sim, mas apenas cerca da metade.
 Sim, mas menos da metade.
 Nenhum discute.

24) Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

- Sim, todos contêm.
 Sim, a maior parte contêm.
 Sim, mas apenas cerca da metade contêm.
 Sim, mas apenas menos da metade contêm.
 Não, nenhum contêm.

25) Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?

- São altamente relevantes.
 São relevantes.
 São medianamente relevantes.
 São de pouca relevância.
 Não são relevantes.

26) Que estratégias de ensino a maioria dos professores utiliza predominantemente?

- Aulas expositivas.
 Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
 Aulas práticas.
 Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
 Outras. Quais? _____

27) Foram solicitadas atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?

- Sim, em todas as disciplinas.
 Sim, na maior parte das disciplinas.
 Sim, mas apenas em metade das disciplinas.
 Sim, mas em menos de metade das disciplinas.
 Não, em nenhuma disciplina.

28) Que tipo de material, dentre os abaixo relacionados, foi mais utilizado por indicação de seus

professores ao longo do curso?

- Livros-texto e/ou manuais
 Apostilas e resumos
 Cópias de trechos ou capítulos de livros
 Artigos de periódicos especializados
 Anotações manuais e cadernos de notas
 Textos da internet

29) Esses materiais contemplam em maior proporção:

- Conhecimento específico da área
 Conhecimento sobre ensino e didática, se licenciatura
 Aplicações práticas e/ou soluções de caso na área, se bacharelado

30) Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adota predominantemente?

- Provas escritas discursivas
 Testes objetivos
 Trabalhos de grupo
 Trabalhos individuais
 Provas práticas.
 Outros. Quais: _____

31) Como é a disponibilidade dos professores do curso para orientação extraclasse?

- Todos têm disponibilidade.
 A maioria tem disponibilidade.
 Poucos têm disponibilidade.
 Nenhum tem disponibilidade

32) Durante o curso, como os professores relacionavam os conteúdos com a prática profissional?

- com exemplos
 com atividades práticas (visitas a escolas ou empresas, por exemplo)
 com a realização de projetos
 com simulações em sala de aula
 relatando sua experiência pessoal de atuação
 não relacionavam

6 Sobre a formação de seus docentes**33) Seus professores têm demonstrado domínio de conhecimento específico nas disciplinas ministradas?**

- Sim, todos.
 Sim, a maior parte deles.
 Sim, mas apenas metade deles.
 Sim, mas menos da metade deles.
 Não, nenhum deles.

34) Seus professores têm demonstrado domínio pedagógico nas disciplinas ministradas?

- Sim, todos.
 Sim, a maior parte deles.
 Sim, mas apenas metade deles.
 Sim, mas menos da metade deles.
 Não, nenhum deles.

35) Acredita ser importante que os professores tenham prática profissional além da docente?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

36) Facilita a compreensão do conteúdo quando o professor tem experiência profissional na área que atua?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

37) Você percebe a diferença entre professores com experiência prática na área do conteúdo trabalhado e aquele que tem apenas formação acadêmica (titulação de especialista, mestre, doutor e tempo em sala de aula)?

Sim Não

Como? _____

38) Você se sente mais estimulado quando o assunto abordado traz aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional?

Sim Não Em parte

Por quê? _____

39) Considera que seus professores estavam preparados quanto aos conhecimentos específicos para ajudá-lo na preparação para o mundo do trabalho?

Sim Não Em parte

Por quê? _____

40) Considera que seus professores estavam preparados quanto aos aspectos metodológicos para atuar como docentes do ensino superior?

Sim Não Em parte

Por quê? _____

41) Como avalia a formação dos docentes atuantes ao longo do período em que estive vinculado ao curso para ajudá-lo na preparação para o mundo do trabalho?

Muito boa Boa Regular Insuficiente

Por quê? _____

7 Sobre a estrutura física disponível:

42) O Curso disponibiliza laboratórios e/ou salas de desenvolvimento?

Sim Não

43) Em caso afirmativo, este espaço é utilizado para o desenvolvimento das disciplinas?

Sim Não Em parte

Por quê? _____

44) Os recursos/materiais disponíveis nos laboratórios são adequados ao ensino das disciplinas?

Sim Não Em parte

Por quê? _____

45) Com relação aos livros mais usados no curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca é suficiente?

São suficientes para as nossas necessidades.

Atende razoavelmente nossas necessidades.

Atende precariamente nossas necessidades.

Não atende nossas necessidades.

Não sei responder.

46) Como você avalia o acervo de periódicos científicos/acadêmicos disponíveis na biblioteca, quanto à atualização?

É atualizado.

É medianamente atualizado.

- É desatualizado.
 Não existe acervo de periódicos especializados.
 Não sei responder.

47) As instalações para leitura e estudos são adequadas?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

48) Quanto ao horário de funcionamento dos setores administrativos, atendem suas necessidades?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

8 Avalie o conjunto de disciplinas do curso e sua contribuição para que você desenvolva as competências relacionadas abaixo.

49) Organização, expressão e comunicação do pensamento.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

50) Raciocínio lógico e análise crítica.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

51) Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

52) Base teórica-prática consistente para atuar no ensino fundamental e médio, se licenciatura ou nas diversas áreas da profissão, se bacharelado.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

53) Atuação como profissional responsável em sala de aula, se licenciatura, ou como profissional responsável de setor, se bacharelado.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

54) Observação, interpretação e análise de dados e informações.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

55) Utilização de procedimentos e de conhecimentos para a prática da profissão.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.

- Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

56) Assimilação crítica de novos conceitos e de novas metodologias (se licenciatura) ou tecnologias (se bacharelado) para atuar na profissão.

- Contribui amplamente.
 Contribui parcialmente.
 Contribui muito pouco.
 Não contribui de forma alguma.

9 Sobre o contato com as escolas

57a) Apenas para alunos de licenciatura: Seu curso mantém relação com a rede municipal, estadual, federal ou particular de educação básica? Como?

- Sim Não

Como? _____

57b) Apenas para alunos de bacharelado: Sua área de formação possui órgão de classe no qual deve realizar registro para desempenho da profissão? Esse órgão mantém contato com seu curso?

- Sim Não

Como? _____

58a) Apenas para alunos de licenciatura: Acredita ser importante esse contato entre as IES e as escolas? Por quê?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

59b) Apenas para alunos de bacharelado: Acredita ser importante o contato entre órgãos de classe e instituições de ensino superior? Por quê?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

10 Apreciação quanto a futura profissão

60) Acredita que irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso?

- Sim Não Em parte

Por quê? _____

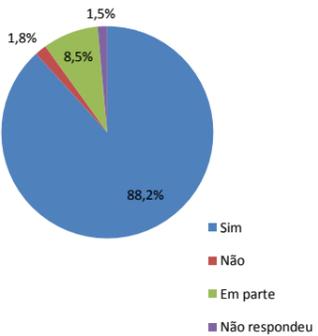
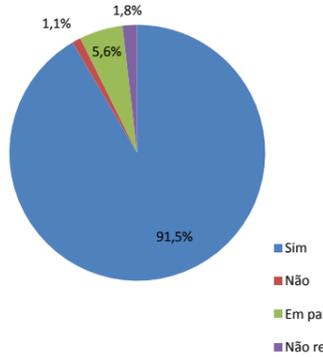
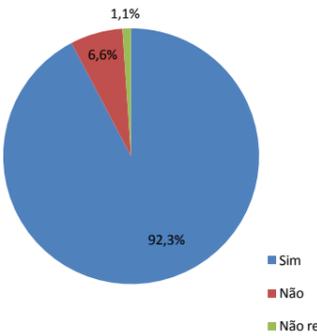
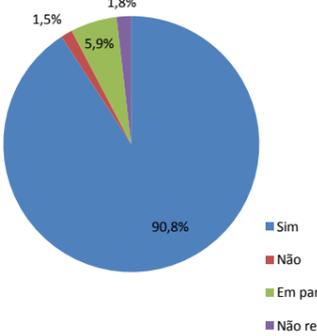
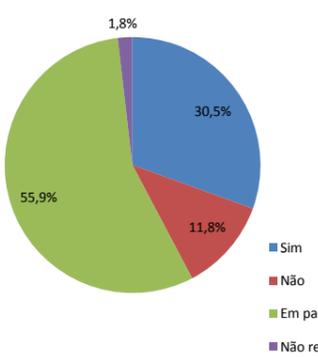
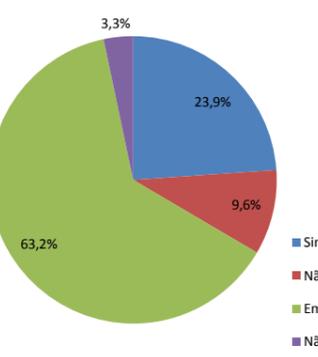
61) Assinale, dentre as alternativas abaixo, aquela que melhor expressa sua perspectiva profissional futura.

- Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele.
 Pretendo trabalhar na área de atuação que meu curso oferece.
 Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.
 Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.
 Vou prestar concurso para atividade no setor público.
 Pretendo trabalhar em empresa privada.
 Ainda não me decidi.

Caso queira deixar alguma sugestão, crítica ou opinião, podes utilizar o espaço abaixo.

Muito obrigada. Cecília Henriques

SÍNTESE DO BLOCO DE QUESTÕES 6 – QUESTÕES 35 A 40

Questão 35 Acredita ser importante que os professores tenham prática profissional além da docente?	Questão 36 Facilita a compreensão do conteúdo quando o professor tem prática além da docente?	Questão 37 Você percebe a diferença entre professores com experiência prática na área do conteúdo trabalhado e aquele que tem apenas formação acadêmica (titulação de especialista, mestre, doutor e tempo em sala de aula)?	Questão 38 Você se sente mais estimulado quando o assunto abordado tem aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional?	Questão 39 Considera que seus professores estavam preparados quanto aos conhecimentos específicos para ajudá-lo na preparação para o mundo do trabalho?	Questão 40 Considera que seus professores estavam preparados quanto aos aspectos metodológicos para atuar como docente do ensino superior?																																																
<p>Importância da prática profissional além da docente</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>88,2%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>8,5%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>1,8%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>1,5%</td></tr> </table>	Sim	88,2%	Não	8,5%	Em parte	1,8%	Não respondeu	1,5%	<p>Facilita a compreensão do conteúdo quando o professor tem prática além da docente</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>91,5%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>5,6%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>1,1%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>1,8%</td></tr> </table>	Sim	91,5%	Não	5,6%	Em parte	1,1%	Não respondeu	1,8%	<p>Percepção da diferença entre professores com experiência prática na área do conteúdo trabalhado e aquele que tem apenas formação acadêmica</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>92,3%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>6,6%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>1,1%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>1,1%</td></tr> </table>	Sim	92,3%	Não	6,6%	Em parte	1,1%	Não respondeu	1,1%	<p>Estímulo quando o assunto abordado tem aplicações práticas e é relacionado com a atividade profissional</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>90,8%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>5,9%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>1,8%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>1,5%</td></tr> </table>	Sim	90,8%	Não	5,9%	Em parte	1,8%	Não respondeu	1,5%	<p>Preparação quanto aos conhecimentos específicos para ajudar os alunos na preparação para o mundo do trabalho</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>55,9%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>30,5%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>11,8%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>1,8%</td></tr> </table>	Sim	55,9%	Não	30,5%	Em parte	11,8%	Não respondeu	1,8%	<p>Preparação dos professores quanto aos aspectos metodológicos</p>  <table border="1"> <tr><td>Sim</td><td>63,2%</td></tr> <tr><td>Não</td><td>23,9%</td></tr> <tr><td>Em parte</td><td>9,6%</td></tr> <tr><td>Não respondeu</td><td>3,3%</td></tr> </table>	Sim	63,2%	Não	23,9%	Em parte	9,6%	Não respondeu	3,3%
Sim	88,2%																																																				
Não	8,5%																																																				
Em parte	1,8%																																																				
Não respondeu	1,5%																																																				
Sim	91,5%																																																				
Não	5,6%																																																				
Em parte	1,1%																																																				
Não respondeu	1,8%																																																				
Sim	92,3%																																																				
Não	6,6%																																																				
Em parte	1,1%																																																				
Não respondeu	1,1%																																																				
Sim	90,8%																																																				
Não	5,9%																																																				
Em parte	1,8%																																																				
Não respondeu	1,5%																																																				
Sim	55,9%																																																				
Não	30,5%																																																				
Em parte	11,8%																																																				
Não respondeu	1,8%																																																				
Sim	63,2%																																																				
Não	23,9%																																																				
Em parte	9,6%																																																				
Não respondeu	3,3%																																																				
<p>Sim</p> <p>Pela necessidade de conhecimento do mercado; Melhor relação entre teoria e prática; Podem dar exemplos práticos; Explicam com mais clareza os conteúdos; Têm conhecimento de novas tecnologias; Mantêm-se atualizados; Têm mais segurança; Têm maior domínio do conteúdo/assunto abordado; Podem dar exemplos reais; Dão dicas sobre a atuação profissional; Enfatizam os conteúdos de maior importância; Mostram os desafios da profissão.</p>	<p>Enriquecimento dos exemplos; Uso de linguagem prática; Exemplos mais reais; Conseguem aliar teoria e prática, Aulas são mais interessantes; Mostram a utilidade do conteúdo; Têm mais confiança; Têm maior domínio do conteúdo; São mais didáticos; São mais seguros; São mais objetivos; Conseguem direcionar melhor as aulas; Têm facilidade em compartilhar conhecimentos; O conteúdo torna-se mais palpável; Facilita o entendimento de conceitos; Motiva os alunos a procurar e pesquisar.</p>	<p>Exemplos utilizados; A postura frente aos alunos; Na dinâmica das aulas; Na exposição do conteúdo; No domínio do conteúdo; Na segurança ao falar; Na objetividade da abordagem das diferentes temáticas; Ao destacarem aspectos importantes do conteúdo; Na atualização e na aproximação com a realidade profissional.</p>	<p>Mais fácil aprender/compreender os assuntos abordados; As aulas são mais estimulantes e menos tediosas; Facilita o entendimento, pois mostram a importância do conteúdo; Desperta o interesse; Instiga a atividade profissional; Faz com que seja possível visualizar a prática profissional; Aproxima mais da realidade; Aulas são mais dinâmicas, mais didáticas e mais interessantes; Estimula a aprender; Confia-se mais no professor; Passam mais segurança ao aluno.</p>	<p>Pela experiência do professor; Pelo conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento; Porque os alunos se sentem preparados para atuar na profissão; Porque estimulavam a busca do conhecimento em outras fontes.</p>	<p>Possuem titulação acadêmica; Possuem somente formação e atuação acadêmica.</p>																																																
<p>Não</p>		<p>Entre professores interessados e professores desinteressados; Entre licenciatura e bacharelado; Porque todos são doutores.</p>		<p>Ausência de conhecimento da realidade profissional; Desatualização; Falta de experiência profissional; Falta de envolvimento dos docentes com a formação dos alunos.</p>	<p>Utilização de métodos convencionais; Falta de preparação para a docência; Falta de didática e de vocação; Professores não se preocupam em se aprimorar e aprender; Falta formação para a docência por serem oriundos de cursos de bacharelado.</p>																																																
<p>Em parte</p> <p>Dinamizam melhor a aula; Têm maior conhecimento do mercado de trabalho; Depende da disciplina a ser ministrada; Depende se o professor souber organizar as aulas; Se o professor não deixar a atividade docente em segundo plano.</p>	<p>Depende de cada área; Depende da disciplina; Depende do curso; Depende da didática do professor; Não funciona da mesma maneira para todos os professores.</p>		<p>A prática sem base teórica também não é suficiente.</p>	<p>Falta experiência tanto profissional, quanto docente; Seguem apenas carreira acadêmica; Estão desatualizados; Estão despreparados; São relapsos; São acomodados; Não têm motivação ou interesse; Poucos fazem relação com a prática; Grande número de professores substitutos.</p>	<p>Não conseguem transmitir os conteúdos; São acomodados; Não inovam; Não têm preparo para a docência; Não tem didática ou metodologia; Alguns professores inexperientes; Desatualizados; Desestimulados; Não consideram os aspectos didáticos importantes; Não têm vocação; Não fazem cursos de formação de professores; Usam metodologia ultrapassada ou inadequada para o ensino superior; Não gostam de dar aula; Não apresentavam organização das aulas (explanção geral, fechamento, plano de estudo); Preocupados com outras atividades profissionais; Não utilizam recursos de apoio didático ou utilizam recursos ultrapassados; Não têm talento para a docência; Crença de que os professores graduados em cursos de licenciatura são melhores em termos didáticos que os graduados em cursos de bacharelado.</p>																																																

SÍNTESE DO BLOCO DE QUESTÕES 6 – QUESTÃO 41																	
<p>Questão 41 Como avalia a formação dos docentes atuantes ao longo do período em que estive vinculado ao curso para ajudá-lo na preparação para o mundo do trabalho?</p>																	
<p>Avaliação da formação docente para ajudar os alunos na preparação para o mundo do trabalho</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>Dados do Gráfico de Avaliação da Formação Docente</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muito Boa</td> <td>11,2%</td> </tr> <tr> <td>Boa</td> <td>51,5%</td> </tr> <tr> <td>Regular</td> <td>26,1%</td> </tr> <tr> <td>Insuficiente</td> <td>6,4%</td> </tr> <tr> <td>Não respondeu</td> <td>4,0%</td> </tr> <tr> <td>não soube responder</td> <td>0,4%</td> </tr> <tr> <td>não entendeu a pergunta</td> <td>0,4%</td> </tr> </tbody> </table>		Resposta	Porcentagem	Muito Boa	11,2%	Boa	51,5%	Regular	26,1%	Insuficiente	6,4%	Não respondeu	4,0%	não soube responder	0,4%	não entendeu a pergunta	0,4%
Resposta	Porcentagem																
Muito Boa	11,2%																
Boa	51,5%																
Regular	26,1%																
Insuficiente	6,4%																
Não respondeu	4,0%																
não soube responder	0,4%																
não entendeu a pergunta	0,4%																
Muito Boa	<p>Presença de professores titulados; Disponibilidade dos docentes; Presença de professores que realizaram pós-graduação no exterior; Conceito de avaliação de cursos.</p>																
Boa	<p>Destaque aos aspectos negativos: Falta de atualização de alguns professores; Falta de didática para alguns professores; Presença de professores substitutos; Professores desinteressados; Professores desatualizados; Falta de contextualização dos assuntos abordados em aula; Professores com falta de experiência e empenho.</p> <p>Destaque aos aspectos positivos: Professores são preocupados e capacitados; Têm domínio do conteúdo; Presença de professores que marcaram (positivamente) a formação.</p>																
Regular	<p>Falta de prática e inovação; Professores desatualizados; Formação defasada; Falta de incentivos aos alunos; Preparação focada na carreira acadêmica; Professores desmotivados; Professores longe do mercado de trabalho; Tempo de aula curto; Presença de muitos professores substitutos; Avaliações influenciadas por critérios pessoais; Apresentação de poucas situações do mercado de trabalho; Aulas pouco dinâmicas; Professores apenas com formação acadêmica.</p>																
Insuficiente	<p>Professores não têm prática profissional; Professores não buscam atualização.</p>																