UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA ALBERTO VICENTE DE OLIVEIRA

**O que os estudantes universitários pensam sobre
seus professores?**

Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da
Universidade Federal de Goiás

**São Paulo
2013**

CAMILA ALBERTO VICENTE DE OLIVEIRA

**O que os estudantes universitários pensam sobre
seus professores?**

Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da
Universidade Federal de Goiás

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Faculdade de Educação, da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.**

**Área de concentração: Didática, teorias do ensino e
práticas escolares.**

**Orientadora: Profa. Dra. Helena Coharik
Chamlan**

**São Paulo
2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
378.92
O48q | <p>Oliveira, Camila Alberto Vicente de</p> <p>O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores? Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás / Camila Alberto Vicente de Oliveira; orientação Helena Coharik Chamlian. São Paulo: s.n., 2013</p> <p>161 p. ils.; apêndice</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Estudante universitário 2. Docência 3. Ensino superior
4. Universidade I. Chamlian, Helena Coharik, orient.</p> |
|----------------|---|
-

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 05 de dezembro de 2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian (orientadora) - Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. Ari Raimann - Campus Jataí – Universidade Federal de Goiás – UFG

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira - Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida - Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

**Ao Fernando, Maria Luisa e Miguel: tudo e sempre!
Por nossa família, nosso dia a dia, pelo amor, pelo sentido
da vida! Amo vocês!**

**Aos meus pais Célia e Luiz, aos meus irmãos Pedro e Maria
(e Everton) e à minha sobrinha Cibele continuo dedicando
todo o cuidado, a amizade, carinho e o mais sublime amor.**

**À tia Cecília e Vó Adelaide (*in memoriam*), pelas orações e
cuidado de toda uma vida.**

À vocês, dedico.

AGRADECIMENTOS

Sinto que não conseguirei nessas próximas linhas demonstrar o tamanho da gratidão que tenho à todos e todas que estiveram comigo nesses últimos quatro anos....

À Profa. Helena Coharik Chamlian, que me abriu as portas da maior Universidade do país e de uma das maiores do mundo e me possibilitou a realização de um sonho. Pelo cuidado, atenção e carinho nas leituras e orientações permitindo que esse processo de aprendizado fosse tranquilo e proveitoso. Sinto que poderíamos ter convivido mais, mas levo desse percurso alguns exemplos de como posso tornar-me uma (melhor) orientadora. Muito obrigada!

Aos professores Alberto Albuquerque Gomes e Yoshie Ussami Ferrari Leite (FCT/UNESP), Ari Raimann e Lúcia Helena Moreira Medeiros de Oliveira (CAJ/UFG), Maria Isabel de Almeida e Mônica Appezzato Pinazza (FEUSP), Marcos Garcia Neira e Núria Hanglei Cacete (FEUSP) e profa. Myriam Krasilchik (FEUSP) por terem aceito o convite para a leitura, discussão e avaliação dessa pesquisa na banca de defesa.

Aos professores Alberto Albuquerque Gomes e Marcos Neira pelas leituras e importantes indicações no Exame de Qualificação.

Aos professores que cederam suas aulas para aplicação do questionário, aos estudantes que o responderam e àqueles que participaram da entrevista.

Aos coordenadores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí/UFG pela atenção disponibilizada.

À Rafaela Gonçalves, estudante do curso de Letras – Português do Campus Jataí/UFG, pela ótima transcrição da entrevista. Rafa – Fernando e eu - torcemos por você: serás uma grande professora e uma pessoa feliz e realizada!

Ao professor Fernando Santos, pelo apoio na tabulação e organização dos quadros.

Aos funcionários do Serviço de Pós-Graduação da FEUSP pelo pronto e gentil atendimento sempre por e-mail ou telefone.

Aos meus pais, minha irmã e à Darlene pelo apoio fundamental, especialmente no cuidado com a Maria Luisa, durante o período dos créditos do doutorado. À Maria e ao Everton e meus pais por todas as idas à USP: lhes serei sempre grata!

À Daniela Veiga, Valéria, Michele, Zilma, Luciana e toda a sua turma do Curso de Pedagogia que, em 2009, com o apoio da Dona Vera, comemoraram comigo com café e biscoito de queijo goiano a aprovação no doutorado.

Aos amigos indispensáveis de todos os lugares onde morei e, especialmente, os de Jataí.

Aos colegas e amigos do curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, pelo apoio e compreensão durante esse momento de qualificação.

À UFG, pela concessão de bolsa de estudos, que apesar de representar menos da metade do valor da bolsa de outras agências de fomento, contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa e pelos cinco meses de afastamento concedidos imprescindíveis para a conclusão desse trabalho.

À todos os meus familiares, que torcem por mim e pelos meus.

Ao Fernando, meu amor querido, meu companheiro de lutas e utopias domésticas, políticas, educacionais.... Obrigada pelo apoio, pelo amor, pelo carinho, pela firmeza.... sem você, certamente, teria desistido! Te amo.

À Maria Luisa e Miguel... meus filhos amados, quem conhece sabe que as palavras não são capazes de descrever essas pessoas....Todo amor do mundo. Deposito meus sonhos de um mundo menos desigual, perverso, medíocre, desumano em vocês. Com vocês e o papai sou muito feliz e realizada: obrigada por existirem comigo.

EXALTAÇÃO DE ANINHA (O PROFESSOR)

**Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre.**

Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?

**O professor ou o aluno?
De quem maior responsabilidade na classe,
do professor ou do aluno?
Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil
entre este e aquele.
Este leciona e vai prestes a outros afazeres.
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.
O professor tem uma tabela a que se apegas.
O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.
Feliz é o professor que aprende ensinando.
A criatura humana pode ter qualidades e faculdades.
Podemos aperfeiçoar as duas.
A mais importante faculdade de quem ensina
é a sua ascendência sobre a classe
Ascendência é uma irradiação magnética, dominadora
que se impõe sem palavras ou gestos,
sem criar atritos, ordem e aproveitamento.
É uma força sensível que emana da personalidade
e a faz querida e respeitada, aceita.
Pode ser consciente, pode ser desenvolvida na escola,
no lar, no trabalho e na sociedade.
Um poder condutor sobre o auditório, filhos, dependentes, alunos.
É tranqüila e atuante. É um alto comando obscuro
e sempre presente. É a marca dos líderes.**

**A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros
do começo ao fim.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O melhor professor nem sempre é o de mais saber,
é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir
e manter o respeito e a disciplina da classe.**

Cora Coralina, poetisa goiana, publicado em 2007

Eis, pois, como entendemos que a universidade poderá contribuir para o desenvolvimento nacional e regional: formando educadores (especialistas e/ou professores) capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular.

Dermeval Saviani, em 1980.

RESUMO

OLIVEIRA, C.A.V. de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. 2013. 161f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Atualmente, tem crescido o número de pesquisas que tem a formação e a prática do professor universitário como objeto de estudos. Nesse cenário, a presente tese, vinculada à linha de pesquisa Didática, teorias do ensino e práticas escolares, teve como objetivo geral contribuir para a reflexão sobre a docência no ensino superior a partir do olhar que o estudante universitário lança aos seus professores. Pretendeu, ainda, identificar o perfil desses estudantes, quais as relações que estabelece com o seu curso, os sentidos atribuídos por ele à sua formação inicial e os processos utilizados nos processos de ensino na Universidade que contribuem para sua aprendizagem. Para tanto, foi aplicado questionário para estudantes ingressantes e concluintes de licenciaturas – de todas as áreas do conhecimento - ofertadas no Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG), e realizada entrevista coletiva com alguns estudantes desses cursos. Após a coleta, análise e discussão dos dados, foi possível perceber que o licenciando do CAJ/UFG tem um perfil que se aproxima das informações disponibilizadas pelo Censo do Ensino Superior (2011) e que escolheu a licenciatura como primeira opção com vistas a obter uma formação profissional em uma área de interesse. Esse aluno atribui valor significativo ao seu curso de graduação acreditando que este é a base para a sua futura atuação docente; considera bom professor aquele que domina e garante condições para a transmissão do conteúdo e, por vez, o mau professor é aquele que não respeita o aluno e não compreende suas dificuldades. Mantém uma boa relação com seu professor, porém revela que as metodologias de ensino que favorecem sua aprendizagem são aquelas nas quais pode participar ativamente. Nos depoimentos, os estudantes revelam, ainda, as dificuldades percorridas no relacionamento com seus professores e a distância entre aquilo que lhes é ensinado e a realidade da escola básica, mantendo, em alguns casos, a formação pedagógica para o final do curso. Conclui-se, defendendo – com base naquilo que os estudantes pensam de seus professores – a reconfiguração do papel do aluno nos processos de ensino na Universidade: tornar-se co-autor nesse fazer formativo.

Palavras-chave: estudante universitário – docência no ensino superior – Universidade

ABSTRACT

OLIVEIRA, C.A.V. de. **What college students think about their teachers?** A study on professors of undergraduate courses at the Federal University of Goiás - Campus Jataí. 2013. 161f. Thesis (Doctorate) - College of Education at the University of São Paulo, São Paulo, 2013.

The number of researches that have the training and practice of the University Professor as an object of study has currently increased. Based on this background, the present Ph. D. thesis, bounded by the research line of Didactic methods, pedagogical theories and school practices, aimed to contribute to a reflection on teaching practice in higher education, seen through the eyes of college students towards their teachers. It intended also to identify the profile of these students, what bond they have with their course, the meanings they attribute concerning their initial training and the processes used in teaching procedures at the University that may contribute to their learning. For this purpose, a questionnaire was applied to entering and graduating students of academic degrees – in all areas of knowledge – offered at the Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (CAJ/UFG); and a group interview has been developed with some students of these courses. After data collection, analysis and discussion, we noticed that the CAJ/UFG's undergraduate has both a profile that meets the info provided by the Census of Higher Education (2011) and has chosen the academic license as a first option in order to get initial training in an area of interest. That student attaches significant value to the current attended degree course, believing that it is where the basis for the own future teaching performance lies; that student also considers a good teacher the one who dominates and ensures conditions for the content transmission, and on the other hand, a bad teacher the one who neither respects the students nor understands their difficulties. CAJ/UFG's undergraduate maintains a good relationship with the teacher, but reveals that the teaching methodologies which promote their learning in advance are those in which you can participate actively. In testimonies collected, students also reveal the difficulties faced in the relationship with their teachers and the distance between what they are taught and the reality of the elementary school, upholding, in some cases, the pedagogical training for the end of the course. We conclude, by advocating – based on what students think about their teachers – the reconfiguration of the student's role in the teaching processes at the University: becoming coauthor in this formative work.

Keywords: college student – teaching in higher education – University

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de graduação ofertados atualmente no Campus Jataí – UFG	59
Quadro 2- Estudantes matriculados nos cursos de licenciatura no Campus Jataí – UFG	60
Quadro 3- Evolução das matrículas nos cursos de licenciatura no Campus Jataí – UFG entre 2012 e 2013	61
Quadro 4– Distribuição dos questionários aplicados nos cursos de Licenciaturas	71
Quadro 5- Faixa Etária	77
Quadro 6- Sexo	78
Quadro 7 - Estado Civil	79
Quadro 8- Tipo de curso no Ensino Médio	80
Quadro 9- Tempo entre a conclusão do EM e o ingresso na UFG	81
Quadro 10- Exercício de trabalho remunerado	82
Quadro 11- Recebe bolsa de estudos na/da UFG?	83
Quadro 12- Modalidade de bolsa de estudos	84
Quadro 13- Renda Familiar	86
Quadro 14-Você é principal fonte de renda da família	87
Quadro 15- Principal fonte de renda da família	87
Quadro 16 - Quantas vezes prestou vestibular	88
Quadro 17- Formas de ingresso	88
Quadro 18- O curso foi a primeira opção?	90
Quadro 19-Razões da escolha do curso	91
Quadro 20 -Qual o seu objetivo ao buscar formação superior/universitária?	92
Quadro 21- Quais as disciplinas mais importantes do seu curso?	97
Quadro 22- Porque essas disciplinas são as mais importantes do seu curso?	98
Quadro 23- Quais as disciplinas mais importantes para a sua formação profissional?	99
Quadro 24- Quais as razões para essas disciplinas serem as mais importantes para a sua formação profissional?	100
Quadro 25- Quais as características dos melhores professores do seu curso?	103
Quadro 26 -Como é a sua relação com os professores do seu curso?	107
Quadro 27 -Você mudaria algo na relação entre professores e alunos?	108
Quadro 28- Você acredita que a forma como os professores conduzem suas aulas	110

influenciam na sua formação?	
Quadro 29- Porque a forma como os professores conduzem suas aulas influenciam na sua formação?	111
Quadro 30- Em uma escala de 0 (nada) a 10 (muito), quanto você acredita que a sua formação na graduação contribuirá para a sua atuação profissional?	115
Quadro 31 -Razões pelas quais acredita que a sua formação na graduação contribuirá para a sua atuação profissional	116
Quadro 32 –Preferências para atuação profissional ao final do curso	119
Quadro 33 -Quais as práticas (metodologias) de seus professores você acredita que mais contribuem para o seu aprendizado?	122
Quadro 34 - Quando você não compreende o conteúdo o que você faz para solucionar essa dificuldade?	125
Quadro 35- Para você, ser bom professor na Universidade é	127
Quadro 36- Para você, ser mau professor na Universidade é	127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Posição geográfica do município de Jataí	55
Figura 2- Pórtico da Cidade Universitária José Cruciano de Araújo	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAJ	Campus Jataí
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGA	Centro de Gestão Acadêmica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CPS	Centro de Políticas Sociais
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMGOPA	Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEJ	Fundação Educacional de Jataí
FFLCH	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação
OS	Organização Social
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROLICEN	Programa de Bolsas de Licenciatura
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGCG	Regimento Geral de Cursos de Graduação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	18
2	INTRODUÇÃO	21
3	ESTADO DO CONHECIMENTO	27
4	DOS MODELOS HISTÓRICOS DE UNIVERSIDADE AO CAMPUS JATAÍ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	35
4.1	Os modelos históricos de Universidade	36
4.2	Sentidos atribuídos à Universidade	38
4.3	Campus Jataí: retrato da Universidade Pública no interior do Brasil	55
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
5.1	Descrição da análise e coleta de dados	70
6	O QUE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PENSAM SOBRE SEUS PROFESSORES	75
6.1	Perfil do estudante do CAJ	76
6.2	O estudante e sua relação com as disciplinas, os professores e o curso de licenciatura	96
6.3	Os sentidos da formação em nível superior para a prática profissional	110
6.4	Ensino e aprendizagem no ensino superior	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE	144

1. APRESENTAÇÃO

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
 Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
 Arredores irregulares da minha emoção sincera,
 Sou eu aqui em mim, sou eu.
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
 Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.
 E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,
 Como de um sonho formado sobre realidades mistas,
 De me ter deixado, a mim, num banco de carro elétrico,
 Para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.
 E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua,
 Como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda,
 De haver melhor em mim do que eu. [...]
 (Sou eu, Álvaro de Campos)

Quando me sento para traduzir ao papel todas as razões que me motivaram a escrever um projeto de pesquisa sobre a temática que intitula esse trabalho investigativo obrigo-me a revisar e refletir sobre a minha trajetória profissional e os caminhos pelas quais passei para chegar até aqui.

Em 1999, ainda no início do curso de graduação, interessei-me – orientada por colegas mais experientes e professores – em participar de espaços de pesquisa e extensão na Universidade¹ onde estudava. Ingressei no Núcleo de Ensino do curso de Pedagogia, o qual refletia – na época - a formação de professores em nível médio, no extinto CEFAM² e como bolsista desse Núcleo vi-me envolvida, logo no primeiro ano do curso de Pedagogia, com estágios nessa escola, reuniões com professores e estudantes do CEFAM, produções de textos científicos e apresentação de trabalhos em congressos e eventos locais, regionais e nacionais.

Esse envolvimento possibilitou tornar-me bolsista de iniciação científica³ discutindo as causas do fenômeno do “mal-estar docente” na prática de professoras de séries iniciais em uma escola em Presidente Prudente, podendo verificar, então, que essas causas estavam todas colocadas às docentes que se sentiam ora inibidas em seu trabalho, ora motivadas para encarar os desafios. Essa atividade de pesquisa, ainda que em iniciação científica, foi, certamente, ponto de partida para a minha formação profissional, pois garantiu que eu pudesse, com a autonomia parceira garantida pela orientadora – formular instrumentos de coletas de dados, recolher entrevistas e

¹ Graduação em Pedagogia - UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP (1999/2002)

² Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, espaço que formava professores em nível médio, como proposta alternativa à Habilitação Específica para o Magistério – HEM.

³ Bolsista PIBIC/CNPQ – 2000/2002.

interpretar aquilo buscando resposta aos questionamentos que a investigação se propunha, escrever textos mais completos e ainda envolver-me com a comunidade científica em outros níveis, participando de grupos de pesquisa e, ainda, do Núcleo de Ensino.

Durante o curso de graduação (tendo cursado “magistério” em nível médio), fui aprovada em concurso público e tornei-me professora de séries iniciais do Ensino Fundamental em uma cidade próxima⁴ àquela que morava, acumulando as atividades docentes e de pesquisa. O lugar de onde falo hoje, as referências teóricas e práticas que hoje sustento estão diretamente influenciadas por essa experiência: apesar de parecer clichê, ter lidado com a imprevisibilidade do cotidiano da escola, com as tensões das relações interpessoais e com a questão do ensino e da aprendizagem naquele contexto deixaram marcas que observo naturalmente naquilo que defendo hoje.

Aprovada no mestrado em educação na mesma Universidade, ainda discutindo o “mal-estar docente” (agora na sua relação com a construção da identidade profissional docente), precisei, por razões institucionais, deixar o trabalho como professora para dedicar-me integralmente ao mestrado na condição de bolsista. No mestrado, realizei um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente que foi extremamente significativo, uma vez que aquele grupo de professoras criou – à época- mecanismos internos que as defendiam do desejo de abandonar a docência: o trabalho coletivo, a relação com a comunidade, o investimento na formação contínua; trazendo novas contribuições para o entendimento do “mal-estar”.

Em 2005, às vésperas da conclusão do mestrado, participei de um processo seletivo (professora substituta) para a área de Didática na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas e aprovada, mudei-me e ingressei no ensino superior, trabalhando também em uma faculdade privada em Ilha Solteira, interior de São Paulo.

Certa de que contribuir com a formação de professores era tarefa que me interessava profissionalmente, ingressei (em 2006) como professora efetiva na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, deslocando-me para Barra do Bugres (interior do Estado) partilhando da Didática para licenciandos em Matemática e, por razões pessoais e profissionais, em 2008, ingressei como professora efetiva na Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, na área de Didática e Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

⁴ Professora da Rede Municipal de Álvares Machado/SP – próximo a Presidente Prudente – SP- 2002 a 2003.

Nessa caminhada, as questões relacionadas à escola, ao trabalho docente, ensinar e aprender no contexto escolar, sempre estiveram presentes e em uma das discussões (painel de exposição de trabalhos) das quais participei como ouvinte no ENDIPE⁵, o grupo (que participava da discussão) angustiado pela distância que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura na Universidade tem da prática escolar, interpelava-se sobre possíveis respostas para essa problemática, quando articulei um raciocínio – naquele momento, um tanto quanto lógico-formal - mas que o grupo julgou pertinente e que motiva esse projeto: se o esforço para formar professores, empreendido na Universidade, não tem tomado corpo nas escolas, uma das causas para isso pode ser a distância entre a expectativa do professor universitário e as expectativas do estudante em relação à sua formação.

Essas vivências que enumerei anteriormente tem me alertado no seguinte sentido: o docente é considerado – pelos estudantes - ótimo professor universitário, o aluno pode ter aprendido muitas coisas com ele, contudo, na prática, as referências serão outras: professores da educação básica que teve ou professores mais experientes.

Essa preocupação, enquanto ponto de partida para o objeto de pesquisa do projeto, foi ratificado quando, ainda no mesmo ENDIPE, participando de uma mesa composta pelas professoras Marli André e Menga Ludke, essas afirmaram - a partir de um estudo do tipo “estado da arte” com publicações do ENDIPE e da ANPED - que o aluno/estudante é um componente do processo de ensino e, portanto, da didática, esquecido nas pesquisas nessa área.

Dessas preocupações e constatações desenvolvi o projeto de pesquisa o qual foi selecionado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP, sob o título: O que os estudantes universitários pensam sobre os seus professores? Elementos para uma pedagogia universitária.

O texto que segue é influenciado diretamente por essa trajetória, os respectivos estudos, minha experiência docente como professora e pesquisadora na escola fundamental e no ensino superior: esse é o lugar de onde falo.

⁵ XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Porto Alegre/RS – 2008.

2. INTRODUÇÃO

Vários educadores têm refletido sobre a prática docente no ensino superior, enfocando o compromisso com a função social da universidade, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, a construção de um novo paradigma educacional, a interação professor-aluno em sala de aula e a articulação entre as novas metodologias, os recursos tecnológicos e os objetivos formativos propostos.

Como Sócrates, porém, podemos acreditar que, para termos o melhor conhecimento do ensino, cabe uma permanente indagação, uma contínua elaboração de perguntas mais importantes que as respostas muitas vezes incompletas ou reticentes. São itinerários que correm paralelos ou se tangenciam e seguem seu próprio trajeto. Estão, entretanto, relacionados, pois todos se referem a algum aspecto do ensino universitário [...]

(Délia Enricone, 2008)

Desde as primeiras intenções acerca desta pesquisa – em seu projeto – manifestava ali a necessidade de se retomar alguns conceitos e posicionamentos, mesmo que brevemente, na expectativa de poder contribuir com o avanço na construção do conhecimento em Didática e localizar o objeto dessa pesquisa nesse contexto.

Compartilho da perspectiva teórica que compreende a didática como área da educação capaz de converter os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionando conteúdos e métodos em função desses objetivos e estabelecer vínculos entre o ensino e a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1994; PIMENTA e LIMA, 2004) e ainda

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades-, estabelecendo-se os nexos entre eles [...] (PIMENTA e LIMA, 2004, p.151).

Para alcançar o objetivo de “pedagogizar” as ciências, a didática, enquanto área do conhecimento, tem como agentes centrais:

[...] o aluno como sujeito do processo de socialização e de aprendizagem; os agentes de formação [entre eles as mídias, a família, os agentes de saúde, as escolas e os professores]; as situações concretas em que se dão os processos formativos [entre eles e o ensino]; o saber [como objeto de produção e constituição do humano]; o contexto social das instituições [entre elas os sistemas de ensino, as políticas governamentais], inclusive as escolas e as salas de aula (LIBÂNEO, 1998 apud PIMENTA e LIMA, 2004, p.155).

Nessa definição, o aluno é parte constituinte de um processo no qual se relacionam ainda, o professor, o conteúdo a ser ensinado e o contexto em que esse

processo ocorre. Contudo, nessa relação de determinação e concomitância (a aula), o professor, como um dos agentes centrais do processo escolar, tem sido alvo da preocupação de um grupo significativo de pesquisadores no que tange, especialmente, a sua formação e sua prática.

Dessa forma, tomo a definição de Marcelo Garcia (1999), na qual a formação de professores compreendida como disciplina, como algo que pode ser ensinado, precisa contemplar alguns aspectos como: o fato de ser e ter objeto de estudo singular, de possuir metodologias e métodos consolidados, um código de comunicação próprio, conceituando da seguinte forma:

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didactica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p.27)

Partindo disso, a formação de professores absorve um sentido fundamental no que se refere à organização da escola básica e de seus processos de ensino, mas pesquisas nessa área do conhecimento tem afirmado, reiteradamente, que a formação inicial de professores não tem alcançado os objetivos esperados⁶, conforme afirmam Ghedin et all (2008, p.29)

Vários estudos tem mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo o preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, assumindo as novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores.

Os mesmos autores (GHEDIN et all, 2008) ainda refletem apoiados em Tedesco (1998) que os cursos de formação de professores são insuficientes para atender aos desafios contemporâneos que exigem um conjunto de capacidades como resolver problemas, trabalhos em equipe, lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar e, ainda, apontam, citando Pimenta que:

(...) pesquisas já desenvolvidas em relação à formação inicial de professores tem demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo

⁶ Quais sejam: formar o professor comprometido com o ensino dos conteúdos historicamente acumulados para a população que – historicamente - esteve excluída da escola e que, hoje, está em seus bancos, além de compreender a importância política de seu papel para a escola de qualidade.

formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional (PIMENTA, 1999 apud GHEDIN et al, 2008, p. 30)

Os cursos de formação docente precisam, nessa perspectiva, romper com o paradigma da racionalidade técnica: “aquela que considera o [futuro] professor como um transmissor de conhecimentos, formação de atitudes de obediência [...]” (GHEDIN et al, 2008, p.30) e partilharem uma formação de um professor que seja capaz de compreender o contexto no qual a escola está inserida, os processos de ensinar e de aprender e processos formativos gerais, valorize o projeto político pedagógico da escola, contribuindo para a formação de pessoas para participarem ativamente da sociedade na qual estão inseridas em uma perspectiva de mudança.

Tal preocupação tem ocupado os pesquisadores em educação na medida em que se tem visto a ampliação das pesquisas relacionadas ao fazer do professor formador de professores.

Embora pareça apelar para um “jogo de palavras/trocadilho” os estudos sobre a formação de formadores de professores são aqueles que tem como pressuposto a importância da mediação da aprendizagem do futuro professor (na graduação) como ponto de partida para o trabalho contextualizado realizado nas escolas. A formação de formadores de professores, citando Prada (2006, p.77), pressupõe

(...) atividade docente do mais alto nível de responsabilidade social e do profissional da educação que, por isso, requer o maior nível de formação alcançado na profissão docente. Assim, atuar como formador de formadores pressupõe concepções e práticas que superem a transferência de técnicas ou procedimentos de um patamar profissional, para serem aplicados por outro, cujo exercício profissional seja mais restrito ou mais baixo nos níveis da educação formal. Trata-se de transformar essa transferência em construção coletiva de conhecimentos que façam avançar as concepções e práticas da profissão docente em benefício dos avanços da educação que a sociedade precisa.

Essa reflexão sobre a importância da formação de formadores de professores e de outros profissionais pode ser verificada a partir do aumento dos cursos/projetos/programas de formação continuada de professores universitários, como o curso Docência no Ensino Superior na Universidade Federal de Goiás, o curso Pedagogia Universitária ofertado pelo Grupo de Apoio Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação da USP a partir de 2007, experiências da PUC- Campinas (CASTANHO, 2007), Universidade do Porto - Portugal (LEITE e RAMOS, 2007), UNESP (FORESTI

e PEREIRA, 1998), dentre outras. Tais cursos tentam contemplar os aspectos pedagógicos, uma vez que as exigências para a formação de professores para atuarem no ensino superior no Brasil são aquelas vinculadas, apenas, a pós-graduação *stricto-sensu*. sem considerar aspectos pedagógicos da prática docente, aspectos esses que tentam ser contemplados, geralmente, nesses cursos.

Essas iniciativas, portanto, visam romper com o paradigma presente –em muitos casos – no trabalho docente na Universidade no qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse paradigma do professor como centro do processo, o objetivo geral de seu trabalho é “transmitir informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames” (MASETTO, 2005, p 80). Configurando-se, portanto, enquanto uma prática docente incapaz de responder aos desafios que a sociedade lança à Universidade e aos profissionais nela formados, destacando os professores.

Acreditando nas possibilidades de avançar na formação do professor a partir da (re)configuração de sua formação inicial no ensino superior, ponderei ser pertinente retomar alguns conceitos-chave os quais percorri nessa introdução: uma breve leitura sobre a didática enquanto área do conhecimento que discute o ensino em suas múltiplas determinações, dentre elas, a formação de professor e, por isso, do professor na Universidade, os obstáculos entre a formação inicial do professor e a realidade das escolas, e os recentes movimentos de reflexão sobre o trabalho dos professores universitários.

Nesse percurso, aproveito para retomar a questão central; o problema que me motiva, guia e intitula esse trabalho: o que os estudantes universitários, especialmente os licenciandos do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, pensam sobre o trabalho de seus professores e o que esperam deles?

Esse problema se desdobra em outros questionamentos:

- Quais as referências de escolarização que esses estudantes trazem para a Universidade?
- Qual a relação que estabelecem com os professores, as disciplinas de seus cursos e a formação que ali deveria lhe ser garantida?
- Quais os sentidos da formação em nível superior para a prática profissional?

- Quais processos utilizados pelos docentes que contribuem para a aprendizagem significativa dos conteúdos e, consequentemente, para a formação profissional?

Pretendo, com os resultados deste trabalho, contribuir para a configuração de um campo sobre a docência no ensino superior – enquanto área do conhecimento - no que se refere aos aspectos epistemológicos: elementos (concepções teóricas) que constituem o fazer docente na Universidade, especialmente daqueles que atuam nos cursos de licenciatura e aos aspectos práticos: planejamento, execução e avaliação das aulas e relação professor-aluno; a partir do olhar que o estudante universitário (usuário dos serviços oferecidos pelas instituições e participante ativo dos processos didáticos) lança aos seus professores e para a sua formação enquanto licenciando.

Partindo dessas considerações, apresento os objetivos que nortearam a realização da pesquisa.

OBJETIVO GERAL

- Contribuir com o avanço na produção de conhecimento sobre a docência no ensino superior, discutindo aspectos do trabalho do docente universitário a partir do olhar do estudante universitário, tendo como *lócus*/sujeitos da investigação os estudantes dos cursos de licenciatura do Campus de Jataí da Universidade Federal de Goiás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qual o perfil do aluno e as referências de escolarização que esses estudantes universitários trazem para a Universidade;

- Reconhecer as relações que eles (os estudantes) estabelecem com os professores, as disciplinas de seus cursos e a formação nos cursos de licenciatura;

- Analisar quais os sentidos da formação em nível superior para a prática profissional, de acordo com a visão do estudante e

- Apontar quais processos utilizados pelos docentes contribuem para a aprendizagem significativa dos conteúdos e, consequentemente, para a formação profissional nos cursos de licenciatura de acordo com os estudantes.

Para tanto, o trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo de discussão teórica traz um levantamento sobre o estado do conhecimento sobre a docência no ensino superior especialmente a partir de pesquisas realizadas em bancos de teses e dissertações da CAPES e da Faculdade de Educação da USP e no Portal de Periódicos Scielo apontando para um movimento crescente de trabalhos envolvendo o docente universitário em suas múltiplas facetas.

O segundo capítulo versa sobre o histórico, as influências e os sentidos da Universidade na atualidade brasileira e localiza o Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás nesse contexto.

Posteriormente apresenta caminhos metodológicos percorridos na construção desse texto e descreve a trajetória da coleta de dados da investigação com destaque para a caracterização dos questionários aplicado com estudante de licenciatura do Campus Jataí e entrevista coletiva realizada com alguns desses alunos; para, na sequência, apresentar os resultados e discussão dos dados obtidos, a partir de categorias de análise articuladas pela relação entre os objetivos pretendidos e os dados obtidos durante a coleta de dados para essa pesquisa; permeados pela reflexão sobre a docência no ensino superior e, por fim, as considerações finais do estudo.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO

A crescente expansão do ensino superior exige que se produza e divulgue conhecimentos a respeito dos diferentes ambientes educacionais que vem se estabelecendo no sistema de ensino superior, assim como, do estudante universitário para que se possa responder às mudanças e heterogeneidade dessa demanda em termos de faixa etária, gênero, classe social, procedência geográfica etc. Compreender o universitário não se limita a tornar conhecidas as características com que ele chega à Universidade, mas a interação dessas com a universidade atual e as consequências sobre sua formação.

(Elizabeth Mercuri e Soely Polidoro, 2004)

O objetivo final desse trabalho é – como já anunciado – contribuir para a produção do conhecimento sobre docência no ensino superior.

Foi realizado para a orientação desse trabalho, a fim de atingir seu objetivo final, um levantamento das condições de produção do conhecimento sobre o objeto de estudo e algumas de suas variáveis: o estudante universitário, o docente universitário, a docência no ensino superior e pedagogia universitária, que se chamou de “estado do conhecimento”, baseado em Romanowski e Ens (2006, p. 39) quando afirmam que

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

A problemática desse trabalho justifica-se na medida em que – a partir da realização desse “estado do conhecimento” (especialmente em bancos de dados como o Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - e no Scielo/Base de dados de Revistas indexadas)- ficou evidente a existência de poucos trabalhos que discutem as concepções, representações dos estudantes universitários sobre os seus professores; ao mesmo tempo em que se

percebe o aumento de estudos sobre o ensino superior e especialmente sobre o docente do ensino superior e sua formação pedagógica.

É possível vislumbrar essa possível contribuição ao final dessa investigação uma vez que levantamento realizado junto ao Banco de Teses da CAPES apontou que há um número significativo de estudos (teses e dissertações) debruçando-se sobre a questão do trabalho e da formação do docente universitário, sobre pedagogia universitária e sobre o estudante do ensino superior⁷.

Entretanto, não foram localizadas entre as teses e dissertações aquelas que discutissem o trabalho do professor universitário e a perspectiva da formação continuada (portanto, uma pedagogia) desse docente a partir da avaliação, análise, visão dos estudantes – que são seus parceiros no processo de ensinar e aprender –.

Ao indicar a expressão “Representações do estudante universitário sobre seu professor” no instrumento de consulta e busca disponível no endereço eletrônico da CAPES localizamos trinta e cinco dissertações e teses cujas palavras-chave se aproximam dessa expressão. Contudo, como é possível visualizar em listagem anexa, esses trabalhos versam sobre diferentes representações (essas, muitas vezes, representações sociais – na perspectiva moscoviciana) que os estudantes podem ter e que são alvo de pesquisa como: suas representações sobre o Brasil, sobre ensino, pesquisa e extensão; sobre a escola, sobre a natureza, sobre seu próprio corpo, sobre leitura, sobre morte, sobre o aquecimento global.

Há um trabalho defendido em nível de mestrado na Universidade do Estado da Bahia, em dezembro de 2009, por Cenilza Pereira dos Santos, sob a orientação da Profa. Sandra Regina Soares que discutiu as representações dos estudantes do curso de Pedagogia – que eram naquele momento professores em exercício – sobre a relação professor-aluno na Universidade, mas a análise concentra-se na questão relacional não avaliando outros aspectos do trabalho do professor no ensino superior.

Outra dissertação que se destaca quando buscamos “as representações do estudante universitário sobre seu professor” é a defendida em 2003, por Félix de Araújo Souza - Na PUC – Minas Gerais – intitulada “O bom professor: o olhar do estudante de

⁷ O banco de teses e dissertações da CAPES (Disponível em www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) reúne resumos de teses e dissertações defendidas desde 1987, cuja fonte são os próprios Programas de Pós-Graduação. Nessa pesquisa, realizada entre novembro e dezembro de 2011, foram lançadas algumas expressões/ideias-chave relativas a esse trabalho nas ferramentas de busca e consulta por assuntos, tais como: formação do professor universitário (656 ocorrências); pedagogia universitária (475 ocorrências); docência universitária (149 ocorrências); estudante universitário (1140 dissertações e teses); representações do estudante universitário sobre seu professor (35 dissertações e teses) e a questão que intitula esse trabalho: o que os estudantes universitários pensam sobre seus professores com 15 ocorrências entre dissertações e teses.

Odontologia na perspectiva das representações sociais”. O resumo da dissertação⁸ expõe que foi realizado confronto entre os paradigmas contemporâneos e as representações dos estudantes de Odontologia sobre o “bom professor”. Constatou-se que para os alunos, o bom professor é aquele com os quais mantém boa relação afetiva e que tem habilidades na transmissão dos conteúdos.

Quando foi lançada à busca a questão que intitula esse trabalho “o que os estudantes universitários pensam sobre seus professores” foram encontradas quinze ocorrências em teses e dissertações.

Dessas pesquisas, algumas tratam de concepções dos estudantes sobre diferentes conceitos como: o evolucionismo e o criacionismo para estudante de Biologia, sobre a avaliação do ensino superior, por exemplo. Há trabalhos que discutem estratégias diversificadas e eficientes para o ensino superior e a importância da pesquisa e da iniciação científica para a formação do estudante universitário.

Uma dissertação de mestrado intitulada “O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?: uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio”, defendida em 2010 por Ione Ishii, sob orientação da Profa. Myriam Krasilchik, na Faculdade de Educação da USP, destacou-se no conjunto dos trabalhos elencados pela proximidade com o título dessa pesquisa. No entanto, as convergências ficam ao nível do nome do trabalho, pois a autora (Ione Ishii) discutiu “as posturas de aprendizagem dos estudantes (...) através de uma atividade de leitura”⁹, mas com estudantes do ensino médio de escola pública na cidade de São Paulo, apontando a diferença significativa entre os sujeitos daquela pesquisa e a da que se propõe agora.

Cabe ressaltar que o número de pesquisa registradas no banco de teses da CAPES quando usamos a expressão “estudante universitário” é representativo (1140 registros) evidenciando a relevância dos estudos sobre esses sujeitos. Destacam-se também desses registros aqueles que se voltam para o estudo sobre o estudante universitário nas diferentes licenciaturas.

⁸ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20034932008015006P3>. Acessado em 10 de dezembro de 2011.

⁹ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20109933002010001P6>. Acessado em 10 de dezembro de 2011.

Por sua vez, levantamento feito na Base de Dados *Scielo*¹⁰ apontou na mesma direção.

Usando a expressão “Pedagogia universitária” foram indicadas vinte ocorrências de registros de artigos em “coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros” conforme a descrição do próprio endereço eletrônico. Desses trabalhos, destacam-se diferentes análises sobre o Curso de Pedagogia como a intitulada “Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES”, de Márcia Ângela Aguiar e Márcia de Oliveira Melo, publicado na Revista Educação e Sociedade, editada pelo CEDES, em outubro de 2005. Outro artigo sobre o trote no curso de Pedagogia, de Antonio Zuin, publicado na mesma revista, mas em agosto de 2002.

Kishimoto é identificada a partir desse critério de busca com um artigo sobre a formação de professores para a educação infantil e a disputa de projetos entre os cursos de Pedagogia e o Curso Normal Superior¹¹ e Bordas¹² discute o “olhar da comissão assessora do ENADE sobre o curso de Pedagogia” na Revista Avaliação, de novembro de 2008.

Há ainda, a partir desse mecanismo de busca, a indicação de artigos que tratam de experiências significativas na prática do docente universitário como o uso de portfólios e experiências inovadoras no curso de Nutrição. Apenas um trabalho fazia menção ao estudante: um artigo sobre a visão do estudante adolescente sobre a sua sexualidade¹³.

Outra expressão utilizada para busca de artigos científicos para verificar o “estado do conhecimento” no *Scielo* foi: docência no ensino superior, a partir da qual foram localizados quatorze artigos.

¹⁰ De acordo com informações disponíveis em: www.scielo.br, acessado em 01 de maio de 2013, “Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros”.

¹¹ Kishimoto, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, Dez 1999, vol.20, no.68, p.61-79. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: Maio/2013

¹² Bordas, Merion Campos et al. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de pedagogia - 2005. *Avaliação (Campinas)*, Nov 2008, vol.13, no.3, p.681-712. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: Maio/2013

¹³ A lista completa de todos os artigos encontrados no Scielo a partir dos indicadores: pedagogia universitária, docência no ensino superior e estudante universitário, organizada em maio de 2013, encontra-se no Apêndice.

Destacam-se dois trabalhos organizados por Ana Luiza Quadros sobre a formação do docente universitário na área de Química, a partir da narrativa dos pós-graduandos dessa área; outros dois artigos sobre a formação do professor para o ensino superior e sua relação com a pós-graduação nas áreas de Cardiologia e Ciências Contábeis.

Há alguns trabalhos também sobre experiências ditas inovadoras no ensino de graduação enfocando ora o estágio, ora ações pedagógicas não-formais, o uso da plataforma Moodle e o estímulo à criatividade na licenciatura.

Especificamente em relação ao estudante universitário, quando se utiliza essa expressão de busca (docência no ensino superior) destaca-se apenas um artigo no qual se discute as atitudes dos estudantes frente à avaliação das IES, publicada na Revista Avaliação, em 2010¹⁴.

Por fim, ainda a partir desse indicador de busca, um artigo chama atenção pelo título e pela temática “A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças”, publicado na revista Educação em Revista (Curitiba/PR), em dezembro de 2012, assinado por Sheila Daniela Medeiros dos Santos, momento no qual as IFES saíam de um período de quatro meses em greve, paralisação que reivindicou especialmente melhoria na carreira docente e nas condições de trabalho.

Outrossim, quando se utiliza a expressão estudante universitário são indicadas quarenta e cinco ocorrências.

Nessa etapa do levantamento foi possível registrar um elemento importante: o número significativo de trabalhos na área da saúde (Medicina, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia) envolvendo a reflexão sobre os cursos e a formação de seus respectivos profissionais. Das quarenta e cinco ocorrências sobre o estudante universitário, trinta e quatro estão indexadas em revista da área da saúde com destaque para Revista Brasileira de Educação Médica (publicação da Associação Brasileira de Educação Médica) com sete artigos. Temáticas como a adaptação do estudante à Universidade, a vivência acadêmica, a interação entre os pares, o compromisso do estudante para a com a sua aprendizagem, a percepção do estudante sobre evasão no ensino superior são exemplos de artigos a partir desse critério de busca.

¹⁴ Cardoso, Sônia, Santiago, Rui e Sarrico, Cláudia As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, 2010, vol.15, no. 3, p.29-58. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em Maio/2013.

Há um artigo específico intitulado “Estudante universitário: características e experiências de formação”, que – na verdade - trata-se de uma resenha sobre um livro com o mesmo título, no qual a autora Adriana Cristina Boulhoça Suehiro¹⁵ afirma

Diante da constatação de que o estudante universitário tem sido pouco focalizado nos estudos referentes ao sistema de ensino superior, visto que, na maioria das vezes, são apenas participantes das pesquisas, as organizadoras desse livro objetivam promover uma aproximação de produções científicas, nas quais o objeto central de estudo é o universitário. Ao lado disso, pretendem favorecer a discussão sobre os conhecimentos necessários para a compreensão de suas necessidades. Convictas de que o conhecimento sobre esses estudantes envolve a identificação de suas características ao chegar à universidade, o conhecimento sobre a forma como se dá a sua interação com a nova realidade educacional e suas conseqüências em relação à formação, Mercuri e Polydoro organizam os textos de modo a oferecer um panorama sobre as diferentes questões focalizadas nesta área de estudo.

Os nove textos descritos na resenha do livro são de autores da área da Psicologia e – a partir de diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos – discutem: a transição do estudante do ensino médio para o ensino superior; a adaptação do estudante à essa nova realidade levando em consideração as características de suas personalidades, as estratégias de aprendizagem no ensino superior, “estilos cognitivos” presentes nos estudantes universitários, o desenvolvimento profissional interpessoal; mudanças pessoais provocadas nos estudantes a partir da formação universitária, as dificuldades encontradas pelos estudantes universitários e, por fim, discute-se a questão da permanência e da evasão na Universidade (SUEHIRO,2004).

Apesar de recorrente, pois também faz parte do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da USP¹⁶ também apontou alguns trabalhos envolvendo estudante universitário. Foram localizados apenas cinco trabalhos a partir de três expressões de busca.

Ao indicar a expressão “Pedagogia universitária”, foi localizada a tese “Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária”, defendida em 2011, na Faculdade de Educação, por Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, sob orientação da profa. Maria Isabel de Almeida. A tese discutiu o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)

¹⁵ Suehiro, Adriana Cristina Boulhoça. Estudante universitário: características e experiências de formação. *Psico-USF (Impr.)*, Jun 2004, vol.9, no.1, p.105-106. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em Maio/2013.

¹⁶ Levantamento realizado em Maio/2013 no endereço eletrônico: <http://www.teses.usp.br/teses>

e, a partir da coleta e análise de dados com estudantes de três cursos da USP com maior índice de evasão, refletir sobre a docência universitária.

O levantamento na base de dados com o indicador “Docência no Ensino Superior” registrou dois trabalhos, ambos orientados pela profa. Sonia Penin, na Faculdade de Educação. O primeiro intitulado “Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior”, defendido por Vanessa Therezinha Bueno Campos em 2010, buscou compreender as representações de pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento e diversas regiões do país sobre a docência no ensino superior. Após coleta de dados, realizada com o uso de recursos eletrônicos como e-mail e *MSN/Skype*, os pós-graduandos (entende-se futuros professores universitários) afirmaram não ter domínio dos conhecimentos pedagógicos necessários à ação docente.

Já o segundo trabalho nesse indicador de busca, “O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente”, tese defendida em 2011, por Celso Hiroshi Iocohama, objetivou investigar a distância entre a teoria e a prática no curso de Direito. Os resultados do trabalho buscaram, dentre outros aspectos, destacar a importância do papel do professor na aprendizagem do estudante.

Também foram dois os trabalhos localizados com o uso da expressão “estudante universitário”. O primeiro trabalho, defendido por Wilson Mesquita de Almeida, junto à área de Sociologia da FFLCH, sob orientação da profa. Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, em 2012, intitula-se “Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo”.

A referida tese realizou um estudo de caso – de caráter sociológico - que, nas palavras do autor, buscou com a visão homogênea do Prouni enquanto uma política pública privatizante em relação ao ensino superior; e em relação aos três subgrupos pesquisados (bacharelados, licenciandos e tecnólogos) os bacharelados têm predominância em relação à escolha das instituições mais prestigiadas, acesso e permanência no ensino superior.

Concluindo, a segunda tese sob o título “Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência” foi defendida no Instituto de Psicologia por Paula Alejandra Boero Villagran, em 2012, sob orientação do prof. Yves de La Taille. Nesse trabalho, a autora buscou conhecer em seis Universidades chilenas os

projetos de formação de profissionais associados a formação em valores, responsabilidade social e cidadania.

Para finalizar, é importante destacar a existência da RIES- Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior que reúne pesquisadores de Universidade do Sul do país, como: PUC-RS, UFRGS, Unisinos e UFSM, sob a coordenação da Profa. Marília Morosini (PUC).

Os objetivos desse grupo, a partir do desenvolvimento do projeto Observatório da Educação – INEP/CAPES são

- I. Configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior.
- II. Selecionar e construir indicadores nas categorias identificadas como denotativas da qualidade da educação superior no país.
- III. Analisar a qualidade do ensino superior a partir dos indicadores construídos utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC com possíveis bases complementares.
- IV. Relacionar os indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela REDE RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira.¹⁷

O acompanhamento das atividades desenvolvidas por essa Rede de pesquisadores aponta que, além de definir diretrizes sobre a avaliação da qualidade da educação, o grupo de pesquisadoras tem orientado teses e dissertações, publicado artigos em periódicos e eventos científicos, envolvendo, especialmente, a construção da profissionalidade e a prática do docente universitário, como os levantamentos citados anteriormente evidenciam.

A despeito da percepção – mediante “estado do conhecimento” – do aumento do número de trabalhos envolvendo o docente universitário, a reflexão sobre sua formação e prática é possível afirmar que a falta de trabalhos que versem sobre a visão que os estudantes universitários tem sobre seus professores e – concomitantemente – o número de trabalho de investigações sobre eles apontam para o ineditismo e especificidade do problema desta tese e a importância de fazer parte desse universo já pesquisado sobre o estudante e o professor no ensino superior.

¹⁷ Informações disponíveis em: www.pucrs.br/faced/pos/ries/observatorio. Acessado em: 10 de junho de 2013.

4. DOS MODELOS HISTÓRICOS DE UNIVERSIDADE AO CAMPUS JATAÍ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Mas para mim o problema central é esse: é possível aceitar a democratização do ensino. Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. [...] Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa[...] Quando se diz que foi causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deterioração do ensino, na verdade o que estamos dizendo é o seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior... Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra

Celso Beiseigel (1980)

Compartilho da perspectiva do professor Celso Beiseigel quando se referindo à escola básica – há mais de trinta anos atrás - afirma que quantidade é qualidade, ou seja: não dá para pensar uma escola de qualidade, que atenda apenas uma pequena parcela da população; a boa escola é para todos! Não garantir escola para todos seria democratizar com uma mão e tirar com a outra.

O mesmo entendimento pode ser levado em consideração para se discutir o papel da Universidade hoje. A Universidade precisa democratizar-se em todos os sentidos, espaços e pensamentos.

Contudo, a formação universitária, a partir de uma compreensão histórica, exige ponderar a questão do ensino na Universidade, a pesquisa, a construção do conhecimento e avanços nas áreas específicas das Ciências, e a extensão e atendimento às necessidades sociais.

Considero fundamental para a compreensão da Universidade brasileira (e é isso que pretende esse capítulo) na atualidade conhecer a história – ainda que brevemente – dessas Instituições (nacional e internacionalmente) e perceber que no movimento cotidiano do fazer na Universidade, as relações entre professor e estudantes são marcadas pela concepção de docência na Universidade e, ainda, de Universidade manifestada pelo professor, valorizando ora o ensino, ora a pesquisa, a extensão. E é dessa relação que podem formar profissionais qualificados para ocupar uma vaga no mercado de trabalho, quadros dirigentes, futuros professores pesquisadores ou pessoas autônomas, livres (sem acreditar que são formações excludentes), pois o lugar do estudante na Universidade é de sujeito, protagonista.

4.1 Os modelos históricos de Universidade

Para iniciar o debate sobre os modelos históricos de Universidade gostaria de apresentar uma breve história verídica que dá indicações sobre o caráter dos sentidos da Universidade atual.

Há alguns anos, ainda quando era estudante de graduação (por volta de 1999), no município de Presidente Prudente, interior de São Paulo, participei de uma coleta de dados que fazia parte de um diagnóstico vinculado ao Programa Todos na Escola - do Governo Federal – que, à época, buscava aferir quem eram os estudantes que estavam fora da escola (e conseqüente encaminhamento para o Conselho Tutelar do município para que os responsáveis fossem imputados) e levantar quais as razões principais que levaram o estudante a abandonar a escola.

Para a Universidade, participar desse diagnóstico, para além de contribuir com o poder público, significava a oportunidade de conhecer o perfil desses alunos evadidos e – a partir disso – articular alternativas de organização escolar que evitassem a evasão e o fracasso escolares. Havia, como hipóteses, que fatores externos à escola eram aqueles que, centralmente, obrigavam o estudante, especialmente do final do ensino fundamental e do ensino médio, a desistir de estudar, como, por exemplo, o fato de ter que trabalhar para contribuir na manutenção da família.

Contudo, as entrevistas nas casas dos alunos evadidos (localizadas através de cruzamento de dados entre o MEC e o Censo/IBGE), realizada pelos estudantes universitários, apontaram para uma questão, no mínimo, curiosa: quando perguntado ao estudante evadido, acima de quatorze anos, porque ele havia abandonado a escola, a maioria recorreu a fatores intra-escolares para manifestar as razões que o levaram a evasão.

Diziam – naquela ocasião – que estudar não interessava, que a escola não tinha serventia, que “a escola não servia para nada”, indicando uma distância significativa entre os conteúdos escolares e a vida, aspectos sociais mais amplos.

Contraditoriamente, esse mesmo grupo de alunos evadidos afirmava desejar cursar faculdade e destacavam o curso de Direito, entre uma das primeiras opções citadas entre os cursos de graduação que fariam.

Os resultados dessa pesquisa indicam uma visão de Universidade associada à sua história como instituição. Desde as primeiras iniciativas da formação que poderíamos classificar como educação superior e o que compreendemos – hoje - como Universidade

sempre estiveram voltados à formação de uma elite, com o caráter de ascensão e manutenção sociais, levando aqueles estudantes, mesmo evadidos, ao desejo de melhorarem suas condições de vida a partir dessa possível obtenção do mérito universitário, do diploma.

De acordo com Wanderley (1984, p. 18) [as Universidades foram] “criadas para formar uma elite aristocrática¹⁸, depois complementada por uma elite de mérito, elas irão sofrer mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade”.

Dadas as mudanças sofridas e o seu papel na sociedade contemporânea, a Universidade pode, então, ser definida como um

[...] lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é uma instituição que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. [...] Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento (WANDERLEY, 1984, p.11).

Contribuindo ainda para a definição de Universidade (para além daquilo que é desejado por muitos, como sinônimo de ascensão e mobilidades sociais) recorro a Catani (2008, p.8) quando afirma que o papel da Universidade é o de enfrentar “à sua maneira, os governos estabelecidos, se não de forma direta, institucional, mas através das tomadas de posições políticas de parte de seus docentes e pesquisadores”. Para tanto, o mesmo autor (CATANI, 2008, p.7) apóia-se em Antonio Candido quando este afirma que: “Cada um com as suas armas. A nossa, dos intelectuais, é essa: esclarecer o pensamento e colocar em ordem as idéias”, referindo-se, novamente, ao papel das Universidades.

Mais ainda, a luta pela qualidade na/da Universidade deve perpassar “o nosso papel enquanto docentes e profissionais universitários [que] é, de início, uma luta intensa pela valorização e preservação do espaço público, espaço esse laico, gratuito e

¹⁸ “Na época feudal existiram os chamados *studia generalia*, lugares freqüentados por estudantes vindos de todas as partes. Para terem o direito de ensinar ou de conferir graus, eles precisavam de uma licença do papa, rei ou imperador. A excelência de algumas escolas, no fim do século XVII, extrapolava as dimensões locais. Os estudantes, professores e clérigos desfrutavam de privilégios e imunidades, tais como a proteção contra prisão injusta, permissão para morar em segurança, direito de interromper os estudos, proteção contra extorsão em negócios financeiros, etc. Dentre os *studia generalia* mais conhecidos destacaram-se os de Paris, Bolonha, Nápoles, Oxford” (WANDERLEY, 1984, p. 15-16).

de qualidade (ou de excelência)” e, nesse sentido, “a Universidade necessita abranger toda uma diversidade de comportamentos e de concepções que não se encontra em outras instituições” (CATANI, 2008, p.12).

Concordando com as definições explicitadas por Wanderley (1984) e Catani (2008), quando definem algumas concepções e o papel das Universidades como espaço - por excelência - de produção e disseminação do conhecimento científico, envolvido com o desenvolvimento social considero necessário retomar o processo histórico de constituição das Universidades, destacando os modelos britânico, germânico e norte-americano e perceber o que ainda tomamos desses modelos – as permanências, obstáculos e avanços - na prática cotidiana, no fazer do docente universitário em sua relação com seus alunos¹⁹.

4.2 Sentidos atribuídos à Universidade

Considero que a maior parte das situações vivenciadas em educação, quer na educação básica, quer na educação superior é resultado de um processo histórico, processual e de constituição dos sujeitos, levando em consideração o tempo-espaço e cultura em que o fenômeno está inserido, além das concepções de homem e sociedade referentes à época.

Com a Universidade, creio não ser diferente. Se tomamos – atualmente – a definição de Universidade como espaço de produção do conhecimento, formação profissional e humanas, ela é resultado de intervenientes que conformaram esse conceito. Desses intervenientes, destaco os modelos clássicos de Universidade, ora valorizando o desenvolvimento intelectual e científico, ora defendendo a formação e especializações profissionais ou ora acreditando que a Universidade deva ser um lugar de encontro de trocas e ampliação das culturas.

Partindo desses pressupostos, é entre os séculos XI e XV que surgem as primeiras instituições conhecidas como Universidades, anterior a esse período já tinha havido experiências como os já citados *studia generalia* e outras escolas de alto nível – com destaque para aquelas existentes na Grécia e em Roma –

[...] para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica, direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida. Aos discípulos cabia aprender do mestre, espelho e modelo de

¹⁹ Inclusive, porque não considerar que muitos daqueles alunos evadidos na educação básica no final dos anos 1990 podem ser estudantes universitários hoje, indicando para o professor universitário que a reflexão sobre quem é o seu aluno deve ser ponto de partida para os processos de ensino na Universidade.

aperfeiçoamento. Cada mestre conduzia sua escola, fazia escola (LUCKESI, et all, 2007, p. 30).

A Universidade foi a instância responsável pelo conhecimento que sustentou o período medieval, pois estava atrelada à Igreja Católica; responsável por unir o ensino superior em torno daquilo que se convencionou e se conheceu como Universidade. A Igreja tinha como objetivos centrais ali fundamentar sua ação religiosa e a formação de quadros (LUCKESI, et all, 2007).

De acordo com Luckesi e outros (2007) e Wanderley (1984), as Universidades medievais propugnavam o conhecimento como um fim em si mesmo, tinham um caráter conservador, dispunham de longos cursos de teologia e os professores – especialmente os italianos - tinham um espírito universalista. De acordo com os primeiros autores, uma das permanências que trazemos dessa origem é “a imposição de verdades, tão a gosto dos ambientes autoritários ainda em nossos dias; as Universidades não ficaram ilesas do ambiente dogmático” (LUCKESI, et all, 2007, p. 31).

Em contrapartida, remonta a essa época, a tradição de grandes e polêmicas discussões, “dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo, e especificidade de certas disciplinas” (LUCKESI, et all, 2007, p. 31). Esses debates aconteciam com a presença do professor que atuava como moderador e, consequentemente, atuava como vigilante.

De acordo com os mesmos autores, o trabalho científico tal como conhecemos hoje requerendo rigor, fidedignidade, lógica, busca de respostas concretas para perguntas iniciais surgiu nesses tempos.

O rompimento com o pensamento medieval e a instalação de um “Período Moderno” (Século XVII) trouxe consigo significativas mudanças em relação ao conhecimento, mas a Universidade continuou catedrática, dogmática, autoritária. Somente no Século XVIII, com o movimento iluminista é que a Universidade Medieval começa a perder forças e abrir espaço para a instalação de novas formas de pensar a natureza e a especificidade da Universidade.

Destaca-se, nessa condição, a criação da Universidade de Berlim (Alemanha), em 1810, por Wilhem von Humboldt. De acordo com Luckesi, et all (2007, p.33)

A universidade moderna, enquanto centro de pesquisa, é, portanto, uma criação alemã, preocupando-se em preparar o homem para descobrir, formular, e ensinar a ciência, levando em consideração as transformações da época.

Ensinar na Universidade, portanto, pressupõe o ensino como um processo de pesquisa. O modelo germânico destaca

a procura pela verdade na comunidade de pesquisadores e estudante e, para tanto, era necessário reconhecer a descoberta científica como tarefa primordial. Dois princípios guiariam a Universidade nesse caminho: a unidade do saber e a unidade do ensino e da pesquisa (CHAMLIAN, 1996, p.3).

É possível acrescentar que o modelo germânico de Universidade ainda pressupunha que a pesquisa científica deveria ser orientada pela reflexão filosófica, ensinar significava fazer parte do processo de pesquisa e o ensino universitário deveria ser concebido como momento de aprender uma atitude científica (DREZE e DEBELLE, 1983).

De acordo com Chamlian (1996, p. 3-4), partir do pressuposto que toda a Universidade deveria articular-se em torno da pesquisa, partindo do conhecimento particular de cada ciência em relação à totalidade conhecimento traria algumas conseqüências para se pensar a Universidade a partir do modelo germânico

- ao invés de transmitir um pensamento inerte, comunica a via do pensamento;
- o ensino pode assumir múltiplas formas, cuja escolha variará de acordo com os níveis, as pessoas, os temas;
- o objetivo primordial será o de estimular a reflexão pessoal;
- mesmo que estudantes se preparem para o exercício de uma profissão intelectual, o desenvolvimento da atitude científica permanece primordial, permitindo um constante processo de reeducação;
- a iniciação científica é um privilégio reservado a uma elite, a uma “aristocracia intelectual”.
- na medida em que desenvolve uma atitude de pesquisa, a universidade ultrapassa a simples instrução para oferecer uma verdadeira formação (*bildung*). A atitude científica autêntica tem, com efeito, uma dimensão ética e envolve qualidades morais.

Ainda, citando Chamlian (1996), a autora afirma que o modelo germânico seria o mais difícil de concretização atualmente, “uma vez que o professor goza de liberdade de ensino” e o aluno, de liberdade de aprender, o que pressupõe um “espaço intelectual de alta qualidade voltado para a formação de uma elite” (a autora aponta que, mesmo na Alemanha, – dadas as mudanças no campo da industrialização, das ciências e da formação acadêmica – esse modelo também tem sido colocado à prova).

O modelo de universidade alemã poderia ser caracterizado como uma comunidade de pesquisadores e o estudante, nesse contexto, seria também protagonista no processo de produção de conhecimento e não seria “censurado intelectualmente”.

Nas palavras de Dreze e Debelle (1983, p. 56) “o estudante é responsável por si mesmo. Deve seguir seus mestres com espírito crítico. [...] O ensino universitário começa a decair quando se torna obrigatória a presença a certos cursos e seminários”.

O professor, de acordo com os mesmos autores (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 56), “goza da liberdade de ensino. Pesquisador livre serve de exemplo aos estudantes para sua orientação e os faz participar da sua criação intelectual. Escolhe livremente as formas de ensino”.

Esse esforço reflexivo nos leva a inferir que utilizar tal modelo para refletir sobre a Universidade brasileira, seus estudantes e professores torna-se uma atividade complexa na medida em que a história da escola brasileira (inclusive da Universidade) sempre esteve intimamente relacionada à tutoria do Estado quer em épocas mais conservadoras, quer em épocas consideradas mais progressistas. A liberdade e autonomia propagadas pela Universidade alemã – tradicionalmente – não tem feito parte da escola brasileira notadamente centrada no professor, com currículos e programas por vezes engessados e pelo forte controle externo, ora do Estado, ora do mercado.

Avançando na compreensão da Universidade dos tempos modernos, em 1851, o John Henry Cardinal Newman, fundou a Universidade de Dublin (Irlanda), desejoso de uma Universidade como espaço do ensino universal.

Segundo Luckesi, et al (2007, p.33), “percebemos, assim, no pensamento de Newman, a aspiração por uma Universidade que seja o centro da criação e da difusão do saber, da cultura. Até nossos dias aspiramos a tais qualidades para nossa universidade”.

Nessa caracterização do modelo britânico, Chamlian (1996, p. 2) acrescenta que tal modelo, também representado por Cambridge e Oxford consubstanciava a universidade da cultura geral, literária e humanística, preocupada com a formação moral e intelectual. Os princípios de organização que traduzem essa concepção encontram-se no sistema residencial (internato) e no papel dos tutores.

O modelo de Universidade britânico traz pontos relevantes para se pensar o papel do estudante nessa instituição uma vez que se organiza em torno do chamado tutorado que, por sua vez, caracteriza-se em “atribuir um mestre para cada estudante”. De acordo com Chamlian (1996, p.2-3), o tutorado como “método/técnica” de ensino seria estruturado da seguinte forma:

Este tutor tem a responsabilidade direta de toda a educação do seu aluno; ele lhe impõe a cada semana um tema de dissertação e discute com ele, durante uma hora, seu trabalho semanal. Com isto, o sistema impõe ao estudante o hábito regular de trabalho, força o aluno a permanecer ativo e cria inevitavelmente uma relação toda especial entre tutor e estudante, que, segundo Flexner, *“a despeito de todas as insuficiências individuais, é a relação pedagógica mais eficaz do mundo”* (grifos no original).

Para Newman, principal inspirador desse modelo, a Universidade deve preocupar-se com o ensino mais do que com a pesquisa com vistas a preparar o estudante para a vida. Para Newman, a partir de Dreze e Debelle (1983, p.35), “a conservação e a transmissão do saber intelectual, na universidade, constituem uma tarefa autônoma, cuja procura não está ligada a uma atividade de pesquisa científica: a universidade é um lugar de ensino”. O professor, nesse caso, seria o facilitador da aprendizagem, de acordo com a metodologia de ensino do modelo britânico explicitada em Dreze e Debelle (1983, p.36) “universidade é uma comunidade onde professores e alunos discutem, avaliam e exploram as idéias difíceis e muitas vezes originais de um alcance muito geral”.

A formação do estudante, na Universidade britânica, deve compreender, ainda, o desenvolvimento de características pessoais consideradas mais adequadas e a “perfeição intelectual, nem mais nem menos”.

Quanto aos resultados de uma educação liberal, o inglês os resume numa palavra: “é ser um bom *gentleman*, ter a inteligência cultivada, o gosto refinado, um espírito leal, justo e sereno, uma conduta nobre e cortês; tais são as qualidades que se acompanham, naturalmente, de um vasto saber elas são o objetivo de uma universidade (DREZE e DEBELLE, 1983, p.37-38, grifos no original).

O objetivo da Universidade, portanto, não é formar profissionais para um dado mercado de trabalho, mas algo que poderíamos nomear como “aprender a aprender”, conforme completam Dreze e Debelle

Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral. Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode ser um advogado sábio que procura e pode aprender os princípios em vez de obstruir sua memória com pormenores (1983, p. 39).

Acredito, pela interpretação, estudos e vivência como docente, que o mais significativo nesse modelo é a defesa da relação mais próxima entre professor e estudante na Universidade.

Se, mais uma vez, retomarmos elementos históricos da escola brasileira é possível perceber que esse modelo se distancia de nossa realidade, posto que professores e alunos sempre tiveram lugares distintos especialmente reservados. A figura do professor é representada como detentor do conhecimento, que transmitiria uma verdade a ser incorporada pelo aluno. Outro elemento que não permitiria a

aproximação com essa característica pela Universidade brasileira é o número de alunos existentes nos cursos e nas turmas.

Apesar de defender a ampliação do acesso à Universidade para as pessoas, uma verdadeira democratização, até mesmo para os alunos evadidos do ensino médio citados no início do texto, acredito que o mais problemático desse processo é a relação entre o número de alunos por professor, visto que inúmeras experiências, inclusive a pessoal, mostram que quanto menor o número de alunos, maior será a atenção ao aprendizado deste – como apresenta o modelo britânico – e o inverso também é verdadeiro: algumas turmas superlotadas nas Universidades, públicas ou privadas, não permitem que o professor sequer conheça seus alunos e os trate pelo nome, quiçá possa estabelecer com ele uma relação de tutoria e de diálogo mais autônomo sobre o tema estudado.

Tal afirmação está embasada ainda em um dos princípios do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - a ser apresentado oportunamente) que exige que a relação entre professor e aluno nas IFES seja de um professor para – no mínimo – dezoito alunos, relação proporcional esta, muitas vezes, desprezada pelas Universidades²⁰.

Se o modelo germânico prioriza a pesquisa como princípio articulador da Universidade e a Universidade britânica valoriza os processos de ensino, o modelo norte-americano valorizará a Universidade como instância prestadora de serviços e, com isso, descreve-se os três elementos que, hoje, compõe as especificidades da Universidade brasileira: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A partir da análise de duas instituições uma em cada oposto do Atlântico, Cambridge e Harvard, A. N. Whitehead expôs uma concepção de Universidade que sustenta a Universidade norte-americana.

Ao avaliar a experiência britânica (educação para vida/formação da juventude) e a germânica (desenvolvimento da pesquisa científica), Whitehead – em sua concepção – incorporou outros elementos que puderam ser considerados inovadores e deram um caráter singular para as Universidades nos Estados Unidos. Para Whitehead, citado em Chamlian (1996), à Universidade não cabe apenas cumprir com suas funções (ensino e

²⁰ Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9707&option=com_content&task=view. Acessado em junho de 2013. Sobre a “democratização do ensino superior”, ainda de acordo com o mesmo sítio: “Quanto à relação professor-aluno, a idéia é que cada instituição possa se planejar, autonomamente, para que atinja a meta de 18 alunos por professor. Hoje, essa relação é de dez por um. No mesmo período, o programa planeja aumentar a taxa de conclusão de cursos de graduação para 90%, além de ampliar a oferta do ensino noturno e, assim, democratizar o acesso à graduação. A redução da evasão também passa pelo aproveitamento de vagas hoje ociosas”.

pesquisa), mas dar um novo sentido para essas tarefas tradicionais e conduzi-las para tarefas novas.

O pressuposto dessa concepção de Universidade é a ideia de que a essa instituição deve contribuir decisivamente para o progresso da sociedade. Segundo Whitehead, “As universidades são os principais agentes desta fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz de progresso” (citado em DREZE e DEBELLE, 1983, p. 64).

Para tanto, nas palavras de Chamlian (1996, p. 4-5)

Algumas conseqüências desse sistema foram a expansão dos programas de estudo, a introdução de estudos especializados, o desenvolvimento de programas científicos e vocacionais e o aumento da pressão para que adotassem ações dirigidas a atender as necessidades da sociedade, do ponto de vista material.

Um dos aspectos mais inovadores se deu na intervenção do Estado, com a ampliação do conceito de oferecimento de oportunidades educativas para todos os estudantes qualificados, atingindo os *colleges* e universidade, regulados pelo sistema de créditos.

Conciliar o ensino universitário de alta qualidade e inovador, com o ensino superior de massa, parece ser uma das características mais importantes da Universidade americana.

A fim de conduzir os estudos universitários para o desenvolvimento e progresso sociais, Whitehead não vê problemas em a educação ser “útil” e acrescenta às formações tradicionais (representadas pelos modelos: germânico e britânico) o fato de que “as empresas, as administrações e os institutos especializados extra-universitários representam um papel importante e crescente, tanto em matéria de ensino quanto de formação” (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 66).

Nesse contexto, professor e aluno são, certamente, princípios de organização da Universidade e, portanto, merecem atenção especial para Whitehead e, por sua vez, Dreze e Debelle (1983) discutem as características desse segmento de acordo com o primeiro.

Os professores, nessa concepção, são o “problema” número um da Universidade, pois de seu trabalho e competência derivam o sucesso dessa instituição.

Contratar e manter professores desprovidos de criatividade e competência científica são o grande entrave para o desenvolvimento dos estudantes. Por essa razão, a boa seleção de professores é ponto de partida, cuja característica valorizada é a vitalidade intelectual, e esses devem usufruir de liberdade “concebida como ausência de coações institucionais, na livre escolha, pelo indivíduo, de suas atividades de pesquisa e pela comunidade acadêmica de suas iniciativas diversas” (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 73).

Ao valorizar o professor na Universidade, Whitehead não menospreza o estudante, mas afirma que “toda idéia de uma universidade do ponto de vista do ensino, está em colocar os jovens sob a influência intelectual de uma equipe de estudiosos imaginativos” e ao caracterizar o estudante afirma que “os estudantes são seres vivos e o objeto da educação é estimular e guiar seu desenvolvimento autônomo” (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 74).

Para alcançar esse desenvolvimento autônomo, Whitehead, ainda durante a caracterização de seu modelo ideal de Universidade, defende que a metodologia que sustenta o ensino deve dar uma ideia geral sobre os assuntos e se deve privilegiar as aplicações dos conteúdos a casos concretos.

Tomando a imaginação como princípio, buscando romper com a transmissão de conhecimentos tradicional, Whitehead (analisado por DREZE e DEBELLE, 1983, p. 75) “acredita que a formação verdadeiramente útil é a compreensão de alguns princípios gerais e o domínio completo da maneira como eles se aplicam a uma diversidade particularidades concretas”.

Para Clark Kerr, ao analisar o caso do modelo norte-americano de Universidade, o qual passa a chamar de multiversidade, esclarece que as mudanças dos objetivos das Universidades nos Estados Unidos – especialmente a partir do final do século XIX – trouxeram algumas características como: “a renovação do processo de formação profissional, particularmente em medicina; o estabelecimento da influência preeminente do departamento, a criação de institutos e centros de pesquisa, de impensas universitárias e de periódicos especializados [...], além da grande proliferação de disciplinas” (1982, p. 27).

Com o sistema eletivo e o currículo menos controlado, algumas instituições chegaram a ofertar três mil (ou mais) disciplinas. E, de acordo com Kerr (1982, p.27) a liberdade de escolher [as disciplinas] do aluno transformou-se em liberdade de inventar para o professor; e o amor do professor pela especialização transformou-se em ódio do aluno pela fragmentação.

Dessa organização curricular com a possibilidade de escolha de disciplinas e da possibilidade de definir seu próprio perfil formativo, derivou um relativo poder aos estudantes uma vez que essa escolha poderia orientar quais áreas e disciplinas cresceriam.

As escolhas dos alunos, segundo Kerr (1982, p. 32), “como consumidores guiam a expansão e a contração da universidade e este processo é, em muito, superior a um

mais rígido sistema corporativo de determinação por parte do produtor [...]”, definindo, portanto, o desenvolvimento institucional da Universidade.

Os estudantes, no modelo norte-americano, tem dois pontos específicos a seu favor: a acessibilidade à Universidade (decorrente de sua história, com as doações de terras e a instalação de escolas agrícolas, dentre outras); mais democrática e, conseqüentemente menos elitizada que os outros modelos e a possibilidade de definirem seu currículo, através da escolha das disciplinas ofertadas pelas Universidades, e poderem ter, portanto, uma especialização dentro das profissões mais tradicionais, algo que poderia ser levado em consideração no mercado de trabalho.

De acordo com a vivência como aluna e professora da Universidade pública, pensar essa estrutura para a Universidade brasileira seria, no mínimo, anacrônico, uma vez que a história da Universidade brasileira sempre esteve associada à formação de uma elite privilegiada e de quadros dirigentes, além de ter sido – durante muito tempo – centrada em torno da disciplina, da pesquisa e da especialização dos professores delimitando o currículo dos cursos de graduação.

Esses três modelos coincidem com o tripé tão propagado da Universidade brasileira, mas não posso deixar de mencionar – à título de contribuição para a discussão sobre o lugar do estudante na Universidade – três questões: o caso da Universidade francesa de Napoleão, o início da Universidade no Brasil e o movimento pela democratização da Universidade.

Diferentemente dos modelos germânico, britânico e norte-americano considerados por Dreze e Debelle (1983) como “Universidade do Espírito”, a Universidade francesa é classificada pelos mesmos autores como “Universidade do Poder”.

Estabelecida por Napoleão, no século XIX, a Universidade francesa tinha como finalidade a estabilidade política do Estado e para tanto partia de um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional. Sua organização era marcada pela hierarquia administrativa e programas de ensino uniformes, atendia a uma elite com vistas à formação de quadros dirigentes do Estado (DREZE e DEBELLE, 1983).

Para Luckesi, et all,

A entronização da universidade napoleônica – na França – (é) caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função de necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isoladas em seus objetivos práticos (2007, p. 32).

Apesar da multiplicidade e do avanço das Universidades francesas²¹, a partir dessa caracterização de formação técnica e profissionalizante da época de Napoleão, esse sentido de preparação para o “mercado” está presente na Universidade brasileira, desde os discursos oficiais até o discurso do aluno evadido do ensino médio do início do texto. Além disso, a história da Universidade brasileira (e da USP, especialmente) está ligada à vinda de professores europeus, com destaque para a missão francesa, que – apesar de não representar esse modelo de Universidade de Napoleão, esteve imersa nesse contexto e influenciou a formação do pensamento universitário brasileiro que tem na USP uma de suas principais referências²².

Contudo, anterior aos registros da missão francesa e de professores europeus de uma forma geral na Universidade brasileira, os primeiros registros de educação superior no Brasil datam da chegada da família real em 1808. Antes desse episódio, a formação superior era feita na Europa, com destaque para a Universidade de Coimbra, Portugal.

Há registros de dois mil e quinhentos diplomados brasileiros na Europa até 1808, e em sua maioria, religiosos. De acordo com Luckesi, et all (2007, p. 34) “Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma Universidade no Brasil”. Para atender as demandas da corte, são instalados cursos de Medicina, Direito e Engenharias em diferentes Estados, alguns desses coordenando cursos já existentes anteriormente, como o caso da Faculdade de Medicina da Bahia ou as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife e a reorientação das Escolas de Engenharia Militares para atender civis.

Somente a partir de 1930, tardiamente²³ para vários estudiosos, a Universidade brasileira passa a tomar forma, a partir da criação da USP (1934) e da Universidade Federal de Minas Gerais (reorganizada em 1933). Um marco na estruturação das Universidades brasileiras foi a criação da UnB (Universidade de Brasília) por Darcy Ribeiro, em 1961 que trazia consigo um projeto nacional de Universidade, partindo de uma reflexão sobre os problemas nacionais (LUCKESI, et all, 2007, p. 35) e a Lei 5540

²¹ Exemplificada pelo *Collège de France*, fundado em 1530 – importante espaço de diálogo, crítica e produção do conhecimento em ciências humanas e sociais.

²² “[...] criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem, no período que vai de 1931 a 1939, e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores: o modelo federal, já enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931; o modelo da USP, criada por decreto estadual, em 1934; e o modelo da UDF, criada em 1935, por decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital”. (CANDAUI, 1987, apud GOMES, 1998, p.25)

²³ Na América Latina, de acordo com Luckesi, et all (2007), foram fundadas Universidades ainda nos séculos XVI e XVII, como por exemplo, Lima (Peru) em 1551, México em 1553, Córdoba (Argentina) em 1613, São Domingos em 1538, Bogotá em 1622, Cuzco (Peru) em 1692, Havana em 1728 e Santiago (Chile) em 1783.

de 1968, chamada de Reforma Universitária que firmou as bases da Universidade brasileira tal como se concebe hoje.

Darcy Ribeiro assumia que as Universidades brasileiras, mais do que as similares latino-americanas, sofriam de um “transplante cultural, ligado sempre ao interesse do colonizador, [o que] condicionou as funções da Universidade existente” (LUCKESI, et all, 2007, p. 35).

Diante dessa constatação, Luckesi, et all (2007) ampliam a crítica afirmando que a Universidade brasileira centra-se na reprodução de conhecimentos acumulados e, quando muito, mantém sua clientela informada sobre os avanços das ciências e de outras realidades.

Entretanto, cabe questionar quem é “essa clientela” para qual são transmitidos esses conhecimentos. No Brasil, a ampliação da escolaridade básica e mudanças nos sentidos da educação superior forçaram, de certa forma, a massificação da Universidade, como afirma Martins (2006, p. 1002):

Inicialmente voltado para uma clientela dotada de capital econômico e cultural, o ensino superior passou a incorporar gradativamente novos grupos sociais, que até então estavam às suas margens, em função de pressões sociais para a sua democratização. [...] Os dados disponíveis indicam que no período de 1980 a 1995, praticamente todos os países experimentaram taxas elevadas de crescimento, fenômeno que tem se intensificado nos dias atuais. Simultaneamente com o processo de expansão, vários países tem criado sistemas de avaliação para aferir e aprimorar a qualidade de ensino oferecido para suas populações.

Historicamente dirigida à elite, a Universidade, atualmente, viu chegar a seus bancos uma primeira geração de famílias que não haviam tido a oportunidade de alcançar a escolarização superior.

Havia ali um estudante que não era aquele esperado pelo professor, cujos interesses talvez se aproximassem daqueles dos alunos evadidos do ensino médio citados no início do capítulo, de ascensão e mobilidade sociais, e que exigiam e, ainda, exigem da Universidade uma avaliação de quais seus interesses e seus objetivos nesse momento no qual vivemos.

A Universidade reestruturada pela Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/1968), como já dito, lei esta que fora aprovada em tempo recorde no auge da ditadura militar, tendo por base Relatório apresentado por comissão constituída por pessoas especialmente designadas pelo General Costa e Silva (ARANHA, 1996) e cuja “orientação básica era interligar o ensino superior com a produtividade do sistema econômico” (MARTINS, 2006, p.1009) entrou, pós-ditadura militar, nos anos 1990, em um processo de mudança organizativa a partir da crítica realizada às Universidades pelo

Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – sob pressupostos da agenda neoliberal²⁴ - que afirmava que

A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista dos anos 60. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reforma: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização. Uma das críticas essenciais do Governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, como resultado de um modelo concebido pela reforma universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CARVALHO, 2006, p.127).

Carvalho (2006) citando Cunha (2003) e Dourado (2005) afirma que durante o Governo FHC (1995-2002) não houve um documento específico tratando do ensino superior, como a Lei 5540/1968. Alterou-se a lógica do funcionamento das IES, mas a partir de fragmentos de textos legais e programas específicos.

O mais significativo, de acordo com a mesma autora (CARVALHO, 2006), nesse período foi o projeto de autonomia apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) que buscava transformar o status jurídico das Universidades públicas para “organizações sociais, entidades públicas não-estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos” (p.128). A relação entre o Estado e a Universidade, nesses casos, se daria mediante contratos de gestão. Buscava-se, com isso, introduzir o modelo gerencial nas instituições públicas.

Segundo Carvalho (2006), há muitos pontos de intersecção entre o projeto do MARE e as recomendações do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), entidade essa que teve papel destacado na agenda de reformas do Governo FHC. A comunidade acadêmica reagiu e a conversão das Universidades em OS²⁵ (Organizações Sociais) ou fundações de direito privado passou a ser opção voluntária das IES (Instituições de Ensino Superior).

A sanção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi a principal iniciativa legislativa do período FHC. A referida Lei manteve a coexistência entre instituições públicas e

²⁴ Nessa agenda, estão adotados ao menos dois princípios: “alterações no quadro legislativo e nos mecanismos de incentivo e financiamento do ensino superior” (CARVALHO, 2006, p. 126)

²⁵ De acordo com Caderno Organizações Sociais, publicado pelo MARE: Organizações Sociais (OS) são um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. As OS são um modelo de parceria entre o Estado e a sociedade (1997, p. 13-14). Disponível em: www.planejamento.gov.br. Acessado em julho de 2013.

privadas e a gratuidade nas instituições oficiais, mas o contexto do Governo FHC nas Universidades federais (e do serviço público de forma geral) ficou marcado pelo

[...] sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos associados à compressão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, pela abertura de turmas no período noturno e pelo aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional. Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão (CARVALHO, 2006, p.128-129).

Outro elemento significativo para ilustrar o contexto das Universidades públicas no Governo FHC foram os vetos do então Presidente ao Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com Sguissardi (2006).

Sguissardi (2006) argumenta que os vetos presidenciais às metas para a educação superior contidas no PNE fazem dele uma mera “carta de intenções” e indicam as políticas oficiais em relação às Universidades.

Conforme o mesmo autor (SGUISSARDI, 2006), FHC – mais uma vez – fora orientado pelo Ministério da Fazenda que, por sua vez, determinou os vetos. A justificativa baseava-se na Lei de responsabilidade fiscal, porém, de acordo com Sguissardi (2006, p. 1034) com os vetos

inviabilizou-se um plano que, embora tendo como eixo central algumas diretrizes caras ao FMI e ao BM, dada sua ampla discussão no Congresso, continha princípios e metas que poderiam significar importantes avanços para a educação em geral e para a educação superior em particular.

Dos nove vetos da Presidência ao PNE, quatro referiam-se à educação superior. Um veto, especificamente, tratava da porcentagem de vagas no ensino superior público (que não deveria ser inferior a 40% do total de vagas nesse nível de ensino). Outros vetos incidiram sobre a vinculação de recursos da União para manutenção das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e sobre ampliação do financiamento público à pesquisa (SGUISSARDI, 2006).

Outros vetos ainda afetaram indiretamente o fortalecimento do ensino superior público, pois se referiam ao aumento do financiamento público para educação (tinham relação com o aumento do percentual do PIB (Produto Interno Bruto) destinado à educação e a exclusão do pagamento de aposentados e pensionistas do ensino superior público dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino).

A eleição de Luis Inácio Lula da Silva e a posse em 2003 significaram – considerada a trajetória pessoal do presidente (SGUISSARDI, 2006) e o fato de ser o

primeiro governo de esquerda a assumir o poder (CARVALHO, 2006) – a expectativa de uma reorientação das Universidades em seu processo de desenvolvimento.

Porém, já de pronto Sguissardi (2006) afirma que “o pano de fundo” continuara o mesmo, fazendo uma comparação óbvia com o período FHC.

Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p.1039)

A necessária governabilidade ainda exigiu que houvesse a manutenção de iniciativas no campo da macroeconomia, dos compromissos financeiros (especialmente, com as dívidas públicas) e com as alianças políticas com partidos de centro e centro-direita (SGUISSARDI, 2006).

Nas palavras de Sguissardi, anteriormente ao Projeto de Reformulação das Universidades (o projeto estava sendo discutido à época da publicação do texto de Sguissardi em 2006 e posteriormente ficou conhecido como REUNI), quatro leis foram destaque no primeiro mandato de Lula da Silva – no que tange o ensino superior -, mas representaram mais a continuidade do que a ruptura em relação ao governo anterior.

A primeira delas (Lei n. 10861/2004) refere-se à criação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que busca superar as limitações, envolvendo um conjunto mais complexo de mecanismos avaliativos, em relação a seu modelo antecessor, conhecido como Provão (Governo FHC). A Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973) “trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo”, já a lei n. 11.079 institui as parcerias público-privadas e prevê a parceria do Estado com empresas privadas nas mais diferentes áreas, inclusive educação e ensino. Por fim, a lei n. 11096 criou o PROUNI (Programa Universidade para todos) e regula “a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior” (SGUISSARDI, 2006, p.1042-1043).

Sguissardi (2006) e Carvalho (2006) afirmam que o PROUNI e o projeto de Reforma do Ensino Superior (doravante REUNI, implantado a partir de 2007) foram marcos do primeiro mandato do Governo Lula. O primeiro autor afirma que ambas as iniciativas tinham consonância com a Carta ao Povo Brasileiro e ao Plano de Governo para a Educação – Uma escola do tamanho do Brasil – que fora discutido por um grupo significativo de especialistas, durante mais de um ano e que como compromissos básicos (em relação à educação superior) pressupunha promover a autonomia universitária e garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (já

previstos na Constituição de 1988); consolidar as instituições públicas como referência para o ensino superior no país; expandir o número de vagas no ensino superior especialmente nas instituições públicas e em cursos noturnos; ampliar o financiamento do setor público, inclusive com recursos não vinculados constitucionalmente para a educação e manter a defesa do princípio constitucional da gratuidade do ensino superior nas instituições públicas (SGUISSARDI, 2006).

O PROUNI, por sua vez, “travestido de um discurso de justiça social”, representou, na esfera do primeiro mandato do governo Lula a “pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificadas pelo alto grau de vagas ociosas”. De acordo com Carvalho, a expansão das instituições privadas promovidos pela gestão FHC

resultou em um número excessivo de vagas, que, segundo informações do INEP, é superior aos formandos do ensino médio. [...] A análise documental do projeto de lei, da medida provisória até a lei do PROUNI permite afirmar que as alterações no texto legal parecem conduzir à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. [...] Quanto ao caráter social, parece bastante apropriada a afirmação [...] segundo a qual o PROUNI promove uma política orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do BIRD que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. (2006, p. 132-133).

A práxis do Governo Lula – no que tange o ensino superior- se mostrou bastante contraditória, nas palavras de Carvalho (2006). Se por um lado, o mandato de Lula adotou uma postura de diálogo em relação à proposta (documento) original de Reforma do Ensino Superior, por outro lado, houve nesse governo uma relação estreita entre avaliação e financiamento, apontando para uma proximidade com o Governo FHC quando mantém a política educacional atrelada às decisões macroeconômicas. Segundo a mesma autora

A prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas pelo PROUNI, bem como manteve, e até mesmo aprofundou, os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado por meio do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive com a reposição salarial e de quadros funcionais (CARVALHO, 2006, p. 136).

É nesse contexto que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é apresentado no segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010) como uma das principais iniciativas em política educacional.

O REUNI é resultado de um conjunto de medidas e iniciativas governamentais no bojo do slogan *Brasil para todos* (que marcou o segundo mandato de Lula) apontadas por Zago e Martins

Em 2004 foi divulgado o documento *Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes* (Documento II, MEC, 2 de agosto de 2004) que traz em seu conteúdo, o embrião dos anteprojetos que seriam constituídos em seguida, todos eles antenados com as propostas do Banco Mundial nas diretrizes para a Educação Superior. Já no seu segundo mandato Lula lança o Programa de Aceleração do Crescimento –PAC e logo após, cada ministério apresentou um conjunto de ações em consonância com o referido programa.

Na esteira do PAC, o MEC lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele vincula ações abrangendo os níveis e modalidades de ensino, o Plano de Desenvolvimento da Educação: PDE.

Segundo Araújo e Pinheiro (2010, p.659), os princípios do REUNI estão ligados a Reforma do Estado e tem como propósito

[...] dotar as universidades federais das condições necessárias para que possam expandir as vagas no ensino superior e reduzir a evasão dos alunos, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes. Igualmente, ressalta a importância de propiciar a mobilização estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

De acordo com os mesmos autores (ARAÚJO e PINHEIRO, 2010) logo em seu artigo 1º, o decreto-lei que estabeleceu o REUNI já pontua os “indicadores de qualidade” esperados das instituições que fizerem adesão ao programa; quais sejam: aumento da taxa de conclusão em relação ao número de ingressantes (chegando a 90% dos concluintes) e aumento da relação professor-aluno de um professor para – no mínimo – dezoito alunos.

Junto às metas, foram estipuladas as formas de controle, averiguação e acompanhamento das mudanças ocorridas nas IFES com vistas à implantação total do programa. Dessa forma,

o papel das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é o de implementação da política para atingimento (sic) das metas e o do MEC de controle total sobre a definição das metas e dos indicadores. Assume grande realce no modelo o controle de resultados, com focos na eficiência e nos resultados, com consequências diretas na forma de gestão (ARAÚJO e PINHEIRO, 2010, p 660).

Mesmo com todas as críticas advindas de diferentes esferas como as realizadas pelo ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) à época e por associações docentes e de representações de estudantes, artigo encontrado

no Jornal da UFG, publicado em 2007, destaca os diferentes posicionamentos entre a comunidade e os dirigentes dessa Instituição.

Segundo Fernando Viana, um dos coordenadores do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFG, a prioridade deve ser a melhoria da infraestrutura e da qualidade dos cursos já existentes, e não a abertura de vagas em graduações que não oferecem uma formação específica. Para o reitor da instituição, professor Edward Madureira Brasil, a discussão que deve preceder é a adesão ou não ao Reuni que, embora tenha pontos questionáveis, é um instrumento legal que abre oportunidade para a ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior. “Depois de alinhada ao programa, a UFG terá autonomia para determinar como e quando criar cursos, aumentar vagas e contratar professores e técnico-administrativos. E as unidades acadêmicas têm dado demonstrações favoráveis ao programa, nesse sentido. Prova disso foram as 40 propostas de novos cursos e turmas, em horários e turnos de funcionamento variados que recebemos durante os seminários e debates sobre a questão”, afirma.

A adesão ao PROUNI deveria ocorrer “voluntariamente” e esse processo seria pactuado entre as respectivas IFES e o MEC. Contudo, o passado recente de sucateamento, falta de investimentos em infra-estrutura e condições de trabalho mínimas, além da pouca ou quase nenhuma reposição das vacâncias de docentes e servidores técnico-administrativos nas Universidades Federais empurrou as Instituições para o pacto com o REUNI em direção a um caminho que levava à esperança de dias melhores em relação às condições de trabalho e, dessa forma, em 21 de dezembro de 2007, (o decreto-lei fora promulgado em abril do mesmo ano), o sítio do MEC publicava notícia comemorando a adesão de 100% das IFES ao REUNI.

Todas as instituições federais de educação superior aderiram ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi a 53ª instituição a apresentar proposta de expansão ao Ministério da Educação. Com a adesão da UTFPR, ocorrida na última quinta-feira, 20, 100% das universidades federais apresentaram planos de expansão. “A participação no programa foi voluntária e esteve condicionada à apresentação de projeto próprio de cada instituição, respeitando a autonomia e a vocação institucional de cada uma”, ressaltou o secretário de educação superior, Ronaldo Mota.

O Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás, em diferentes momentos da história da configuração das Universidades públicas, especialmente nos governos FHC e Lula, é a materialização do desenvolvimento do Ensino Superior no interior do Brasil, como será apresentado no próximo capítulo.

Desde as iniciativas tardias de formação profissional (e especialmente formação de professores) no interior do Brasil nos anos 1980 até o REUNI e a expansão das IFES tem sido esses, os diferentes cenários que permitem a atuação dos professores e a formação de bacharéis e licenciados em diferentes áreas do conhecimento no Sudoeste Goiano e que dão a tônica do caráter atribuído aos *campi* fora de sede durante os diferentes períodos políticos da educação e do ensino superior brasileiros.

4.3 Campus Jataí: retrato da Universidade pública no interior do Brasil

Queremos construir uma Universidade, não uma simples escola de nível superior. Presumimos que, nessa Universidade, todo o seu corpo seja constituído de pessoas adultas: todos já sabem muitas coisas a respeito de muitas coisas; portanto, por pessoas capazes de refletir e abertas à reflexão, ao intercâmbio de idéias, à participação em iniciativas construtivas.

(Cipriano Luckesi et all, 2007)

Figura 1 - Posição geográfica do município de Jataí
Disponível em: www.jatai.go.gov.br

O município de Jataí situa-se a aproximadamente trezentos quilômetros da capital Goiânia, na região sudoeste do Estado. A história de município – assim como de muitas cidades no interior do Brasil – remete-nos à expansão das fronteiras agropecuárias existentes à época de sua fundação (aproximadamente 1860).

Fontes historiográficas²⁶ registram que a partir de 1936, com a chegada de Francisco Joaquim Vilela e seu filho José Manuel Vilela (advindos do interior de Minas Gerais) e sua instalação às margens do Rio Claro para a criação de gado inicia-se a constituição de um núcleo que anos depois se tornaria o município de Jataí.

Em 1864 foi criado, pelo Presidente da Província de Goiás, o Distrito de Paraíso de Jataí. Em 1882, foi lançada a pedra fundamental que criaria o município de Paraíso, e em 1885 o município passa a se chamar Jataí e “no entanto, foi através da Lei Estadual nº 56 de 31 de maio de 1895, que a sede do município se elevou à categoria de cidade de Jataí,”*por imposição do Tenente Coronel José Manoel Vilela*”²⁷.

Passados, aproximadamente, cento e cinquenta anos da chegada das primeiras famílias que fundaram o município, atualmente, de acordo com informações disponíveis na página oficial da Prefeitura do Município, Jataí conta com aproximadamente oitenta e cinco mil habitantes, é o maior município produtor de milho do país, destaca-se, ainda, na produção de outros grãos como sorgo e soja, é o maior produtor de leite do Estado de Goiás, além de ser um importante pólo educacional da região sudoeste de Goiás.

Além do Campus Jataí (CAJ) da Universidade Federal de Goiás, o município conta ainda com uma Unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma Unidade do IFET (Instituto Federal de Educação Tecnológica - antigo CEFET), outras duas instituições privadas de ensino superior e algumas escolas de ensino profissionalizante com destaque para o SENAC.

A constituição da cidade como pólo educacional remete-nos à origem do Campus Jataí - doravante CAJ²⁸.

A Universidade Federal de Goiás iniciou suas atividades em 1960 em Goiânia e no final dos anos 1970 no ideário do Projeto Rondon, que pretendia inserir o estudante universitário no interior do país, cresceu no Estado de Goiás o movimento pela interiorização da UFG com a criação de *campi* avançados em algumas cidades.

De acordo com Dourado

Esses *campi* avançados foram criados pela universidade a partir de 1980, como órgãos suplementares, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de interiorizar as atividades da Universidade, sobretudo os programas de estágio e de extensão.

²⁶ Disponíveis em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/jatai.pdf> e <http://www.jatai.go.gov.br>. Acessados em dezembro de 2010.

²⁷ Disponível em: <http://www.jatai.go.gov.br>. Acessado em dezembro de 2010. Grifo nosso.

A história ligada a personagens e famílias tradicionais como os Vilela, Bastos, Lima e Carvalho - que se alternam no poder local desde o século XIX - pode ser associada às formas pelas quais foi criado o Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás.

²⁸ Um dos documentos e fontes para o Histórico do Campus Jataí foi o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do CAJ/UFG.

Mais tarde, a UFG assumiu a criação de cursos de graduação em dois desses *campi*: Jataí e Catalão. Nessas duas unidades, consideradas formalmente órgãos suplementares da UFG, são oferecidos cursos superiores regulares, cuja organização foi feita a partir do estabelecimento de convênios entre a UFG e o poder público municipal. Em ambos os municípios, temos a figura jurídica da fundação municipal, mas, em Catalão a fundação educacional restringiu sua atuação somente ao Cesuc [...], eximindo-se da participação nas políticas de consolidação do Campus de Catalão. Em Jataí, o processo foi diferente na medida em que a FEJ²⁹ participa do processo de consolidação do Campus, assumindo ao lado da Prefeitura Municipal o papel de parceria com a UFG (2001, p. 157).

Nesse contexto, em 1979, uma Comissão Pró-Curso Superior³⁰ foi articulada em Jataí tendo como um dos principais representantes o Lions Clube e alguns vereadores, que através de um abaixo-assinado entregue ao Reitor, na ocasião, insistiam na criação de cursos superiores em Jataí.

Em março de 1980, foi criado através do CONSUNI (Conselho Universitário) o Campus Avançado de Jataí através de um convênio com a Prefeitura Municipal³¹, que prometia dividir com a Universidade os gastos e as responsabilidades em relação a manutenção da Instituição.

Nesse processo, Dourado (2001) afirma que coube à UFG oferecer os cursos e garantir professores vinculados ao seu quadro de pessoal e coordenar pedagógica e administrativamente as atividades dos cursos, por sua vez a Prefeitura garantiu o repasse de verbas que possibilitou a manutenção das atividades.

Com a possibilidade da criação de cursos regulares em respeito às iniciativas da sociedade civil municipal organizada, vale destacar nesse processo de constituição da Universidade em Jataí a criação da Fundação Educacional de Jataí (FEJ) em março de 1984 como fundação de direito privada e posteriormente alterada para Fundação de Direito Público por exigência do Conselho Estadual de Educação Goiano para a autorização dos primeiros cursos (DOURADO, 2001).

A FEJ – entidade sem fins lucrativos – recebeu subvenção da Prefeitura Municipal e tinha como objetivo “promover, com a colaboração de entidades públicas e privadas, o desenvolvimento do ensino superior em Jataí” (DOURADO, 2001, p.147).

²⁹ Fundação Educacional de Jataí.

³⁰ Observa-se que o movimento consistia na busca pela formação superior no município e não pela criação de uma Universidade e toda história de crítica e resistência que poderia representar.

³¹ De acordo com conversas informais com docentes que atuam no Campus desde a sua implantação, dada a importância da instalação da Universidade em Jataí os políticos locais, à época, queriam trazer para si a autoria da vinda da Universidade para o município. Um dos fatos mais representativos dessa situação foi a construção do primeiro bloco de salas de aula (inaugurado em dezembro de 1980) que formam a letra M (a partir de uma visão aérea) em homenagem ao Prefeito Mauro Bento, considerado o grande responsável pela criação da UFG em Jataí.

O papel da Prefeitura – via FEJ – foi assumir outros encargos para a manutenção de cursos regulares como a contratação de professores, uma vez que a UFG estava impossibilitada de garantir essa contratação por proibição de decreto da Presidência da república (DOURADO, 2001).

A existência da FEJ foi um elemento de intermediação que facilitou as relações entre a Prefeitura Municipal e possibilitou a criação de cursos de graduação em Jataí.

Segundo Dourado (2001), a UFG realizou, a pedido da prefeitura, concursos públicos de provas e títulos para professores que lecionariam no curso de Pedagogia a partir do primeiro semestre de 1985. Contratados pela prefeitura, mais tarde os professores passaram para o quadro de professores da FEJ³².

O projeto inicial do Campus – em concordância com a Prefeitura – previa a execução de cursos de licenciatura rotativos, com vistas à melhoria da formação de professores, especialmente daqueles que atuavam no ensino médio e, também, a fixação de professores qualificados no interior do Estado. Com isso em 1981 e 1982 foram realizados concursos vestibulares para os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química. Em 1982, também foi implantado o curso de Pedagogia.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, “até 1986, formaram-se nos cursos de licenciatura 27 alunos, sendo 11 em Matemática; 2 em Física; 2 em Química; e 12 em Ciências (Licenciatura Curta). Esses cursos não seriam permanentes e tiveram sua conclusão em 1986”.

Em 1988, a Universidade criou um grupo de trabalho para avaliar a situação do CAJ e propor encaminhamentos para o bom funcionamento do Campus Avançado.

De posse desses estudos, a comissão da UFG apresentou um relatório ao Reitor, em 07/10/88, em que sugeria: tornar permanente no CAJ o Curso de Pedagogia; a criação de Licenciaturas Plenas em Português, História e Geografia; cursos de Veterinária ou Engenharia Florestal; de Aperfeiçoamento e Especialização para professores (especialmente em Língua Portuguesa) e de atividades de extensão nas áreas de Saúde Humana, Veterinária e Agronomia. A partir dessas sugestões, novos rumos foram traçados para esse campus avançado da UFG e novos convênios foram estabelecidos e assinados em 11/10/89, dentre eles o de nº 32/89, que dava continuidade ao Curso de Pedagogia e o de nº 31/89 que criou a Licenciatura Plena em Letras/Português.

³² Atualmente, a FEJ está em processo de extinção. A Câmara de vereadores de Jataí aprovou um projeto de lei advinda do Executivo que deixa os quinze professores que ainda pertencem ao quadro da FEJ à disposição da Prefeitura (os professores vinculados a Fundação foram paulatinamente sendo substituídos por professores servidores federais pertencentes ao quadro da UFG). A Fundação viveu seu tempo áureo nos anos 1990-2000 quando contava com mais de 70 professores (para todos os cursos de graduação existentes na época) cujo salário era subsidiado pela Prefeitura Municipal em parceria com o Estado de Goiás. Ainda garantia a contratação de professores substitutos, subsidiava bolsas para estudantes e a realização de eventos acadêmico-científicos, além de arcar com gratificação salarial para coordenadores dos cursos de graduação e a contratação de servidores técnico-administrativos.

No período que compreendeu o Governo FHC houve uma pausa no desenvolvimento do Campus, segundo relato dos professores com mais tempo de serviço na instituição, tanto na contratação de pessoal, quanto na infra-estrutura e demais recursos. A FEJ teve papel decisivo na manutenção do CAJ nesse período. De acordo com relato desses mesmos professores, da Fundação advinham os recursos para a realização de eventos, para o pagamento de funções gratificadas de servidores que ocupavam cargos administrativos e até para a compra de material básico de escritório e limpeza.

Atualmente, especialmente após as intervenções do Plano de Expansão das Universidades Federais (a partir de 2003) e do Programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – a partir de 2007), o Campus Jataí passou a ofertar vinte e um cursos de graduação distribuídos em várias áreas do conhecimento (conforme quadro), cursos de especialização e cinco cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Agronomia, Mestrado em Geografia, Mestrado em Matemática – Profmat -, Mestrado em Ciências da Saúde e Mestrado em Educação).

Quadro 1 – Cursos de graduação ofertados atualmente no Campus Jataí – UFG

Área do conhecimento	Cursos de Graduação
Ciências Agrárias	Agronomia Engenharia Florestal Medicina Veterinária Zootecnia
Ciências Biológicas e da Saúde	Biomedicina Ciências Biológicas Educação Física – Bacharelado Enfermagem Fisioterapia Medicina ³³
Ciências Exatas	Ciências da Computação Física Matemática

³³ Previsão de vestibular para 2014/Ingresso em 2015. Aprovado pelo MEC em junho de 2012, no contexto de expansão de cursos de Medicina no país.

	Química
Ciências Humanas	Direito Educação Física – Licenciatura Geografia História Pedagogia Psicologia
Linguística, Letras e Artes	Letras – Português Letras – Inglês

* Destaque nosso para os cursos oferecidos na modalidade licenciatura

Fonte: Dados obtidos junto a Seccional do Centro de Gestão Acadêmica – CGA do Campus Jataí. Março/2012

O número de estudantes matriculados em cursos de graduação, de acordo com a Seccional do Centro de Gestão Acadêmica – CGA do Campus Jataí (incluindo licenciaturas e bacharelados) era de 2821 alunos, em 2011. Para o ingresso em 2012, o concurso vestibular ofereceu 1060 vagas para novos acadêmicos.

Quadro 2- Estudantes matriculados nos cursos de licenciatura no Campus Jataí – UFG

Curso	1º semestre -2011	2º semestre- 2011
Ciências Biológicas	56	41
Educação Física	123	97
Física	41	31
Geografia	87	73
História	128	102
Letras –Inglês	54	24
Letras – Português	83	49
Matemática	61	44
Pedagogia – Matutino	65	48
Pedagogia – Noturno	205	158
Química	70	50
Total	973	717

Fonte: Dados obtidos junto a Seccional do Centro de Gestão Acadêmica – CGA do Campus Jataí. Os dados correspondem a matrículas ativas. Março/2012

O quadro a seguir aponta a evolução das matrículas (em todas as turmas) nos cursos de licenciatura no CAJ nos últimos três semestres letivos: primeiro e segundo

semestres de 2012 e primeiro semestre de 2013. Como parâmetro de comparação e como indicativo de reflexão sobre a escolha pela licenciatura, a evasão e as vagas ociosas nas licenciaturas, - a segunda coluna à direita (vagas anuais) apresenta o número de vagas ofertadas anualmente no vestibular para ingresso nos respectivos cursos³⁴

Quadro 3- Evolução das matrículas nos cursos de licenciatura no Campus Jataí – UFG entre 2012 e 2013

Curso	Vagas anuais	1º semestre -2012	2º semestre- 2012	1º semestre- 2013
Ciências Biológicas	30	48	42	51
Educação Física	40	108	83	92
Física	40	37	25	22
Geografia	40	86	70	77
História	50	109	86	97
Letras –Inglês	30	39	31	44
Letras – Português	40	63	49	55
Matemática	45	59	38	46
Pedagogia – Matutino	40	83	71	72
Pedagogia – Noturno	40	181	171	182
Química	45	50	38	35
Total	440	863	704	773

Fonte: Dados obtidos junto a Seccional do Centro de Gestão Acadêmica – CGA do Campus Jataí
Os dados correspondem a matrículas ativas. Maio/2013.

No bojo das mudanças provocadas pelos Programas de Expansão das IFES e pelo REUNI especialmente, mudanças essas representadas pela expansão e consolidação de cursos de graduação já existentes (com a ampliação do número de vagas, por exemplo), a abertura de novos cursos e a contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, o Campus Jataí tem sofrido mudanças significativas em suas instalações físicas.

Conta, atualmente, com duas unidades. A primeira (historicamente) – Unidade Riachuelo - situada próxima ao centro da cidade conta com bloco de salas de aulas (construído pela prefeitura, quando da implantação do CAJ) nos quais funcionam os

³⁴ Informação obtida no Manual do candidato – Centro de Seleção – UFG – Vestibular 2013.

curso de Letras (Inglês e Português), Pedagogia, Psicologia, Geografia e Mestrado em Geografia, além de disciplinas específicas de cursos como Enfermagem, Ciências Biológicas e Ciências da Computação; e de espaços administrativos, dentre eles a Seccional do Centro de Gestão Acadêmica – CGA, responsável pela emissão de documentos dos estudantes, matrículas, processos de transferências, dentre outros.

A segunda unidade – Unidade Jatobá, situa-se às margens da Rodovia (BR-364), no perímetro urbano municipal. Antes fazenda particular e sede de pesquisas da EMGOPA (Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária), a fazenda foi doada pela Prefeitura à UFG para garantir a implantação de cursos como Medicina Veterinária e Agronomia. Nessa Unidade, na qual são oferecidos os demais cursos de graduação, além do Mestrado em Agronomia; Mestrado em Ciências da Saúde, Mestrado em Matemática e a Secretaria do curso de Mestrado em Educação.

Com o apoio da Prefeitura, herança da história de constituição do Campus, pretende-se organizar a Cidade Universitária, cujo pórtico, foi inaugurado em maio de 2011 com uma das atividades em comemoração ao aniversário do município de Jataí.

Figura 2- Pórtico da Cidade Universitária José Cruciano de Araújo
Campus Jatobá – UFG/Campus Jataí
Disponível em: www.jatai.ufg.br

A tendência, já discutida e anunciada pelo Conselho Diretor do Campus, é que a Unidade Riachuelo seja um espaço destinado à atividades extensionistas (como Serviço de Psicologia Aplicada e Núcleo de Assistência Jurídica) e também será alvo de disputas políticas internas para a ocupação de seus espaços e a previsão é que todos os cursos de graduação e pós-graduação funcionem na Unidade Jatobá.

Alguns prédios (dentre eles, o Centro de Ciências Humanas e gabinetes de professores) e outras instalações (como o Restaurante Universitário) estão em

construção com parte dos recursos do Programa de Expansão e do REUNI, completamente aquém da previsão orçamentária e do tempo previsto para as construções no Projeto do REUNI pactuado com o MEC devido a um conjunto de fatores de ordem local (administração do Campus Jataí, licitações e empreiteiras que abandonam as obras) e institucional (UFG/MEC).

A expectativa dos professores é que a edificação da “Cidade” contribua para dar ares de Universidade ao Campus Jataí: possibilitando espaços de encontros, de ensino e pesquisa até então inexistentes.

Esse levantamento e reflexão teóricos pretenderam historicizar, caracterizar os modelos históricos de Universidade e compreender suas implicações para a constituição da Universidade brasileira. Buscou, ainda, apresentar aspectos fundamentais e atuais da Universidade brasileira localizando o Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás nesse contexto, a fim de situá-lo enquanto *lócus* dessa pesquisa.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Marx disse que, transformando o mundo, os homens se transformam a si mesmos. Não modificaremos substancialmente o seu pensamento se alterarmos a sua frase e afirmarmos agora que não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos.

(Agnes Heller, 1992)

As preocupações relativas a métodos e técnicas de pesquisa ocupam minhas atividades docentes e de pesquisadora há algum tempo. Na pesquisa de mestrado, fiz um estudo de caso em uma escola da rede pública em Presidente Prudente – SP, realizando observações nos momentos de interação entre as professoras, usando questionários para traçar o perfil daquele grupo, além da análise de documentos e ações desenvolvidas pela escola. Ali, naquele trabalho já anunciava algumas dessas preocupações:

Uma primeira situação que causa dificuldades para o pesquisador em educação é a escolha e o recorte do objeto de análise. Normalmente tratam-se de questões que estão imbricadas em outras tantas; a escola e a sociedade, o professor e o aluno; os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem, a formação e a condição de trabalho do professor. Não podemos ignorar também as representações e expectativas construídas pelo pesquisador sobre o mundo, sobre o objeto de estudo e sobre seus atores.

Outra situação é o distanciamento - necessário para a observação e a análise de momentos exóticos – configura-se como um complicado exercício de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico – além da necessidade de conciliar as rotinas - do pesquisador e do trabalhador em educação - já que não é raro vermos profissionais engajados na educação (principalmente professores) pesquisando sobre seus pares ou sobre o seu próprio local de trabalho ou sua história de vida profissional (OLIVEIRA, 2005, p. 13-14)

Diante, novamente, dessas preocupações, que considero importantes uma vez que demonstram os limites das pesquisas e do trabalho do pesquisador, a humildade científica que reclama Umberto Eco, foi preciso cuidar das práticas no ato de pesquisar para que o olhar de “funcionária” não descaracterizasse os objetivos da investigação, pois desenvolvi essa pesquisa no local onde trabalho.

André (2001) ao discutir o rigor e qualidade na pesquisa em educação alerta para a diferença entre fazer pesquisa, fazer ciência e realizar intervenções, ponderações estas que servem de referência para aqueles, especialmente professores, que investigam e retiram informações, coletam dados de diferentes ordens, no seu local de trabalho.

A autora indaga

Qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem devem produzir os conhecimentos? [...]

Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social (2001, p.55).

Citando Gatti (2000), André (2001) aponta que uma tendência dos trabalhos investigativos em educação é o “pragmatismo imediatista” e uma preocupação excessiva com a aplicação direta dos resultados da pesquisa. Nesse caso, a autora observa que havia à época da publicação do artigo, “uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção” na realidade educacional (ANDRÉ, 2001, p.57).

Por sua vez, Gatti (2001) também demonstra preocupação com os problemas e objetos de estudos imediatistas, os quais indicam a “aplicabilidade direta e imediata das conclusões” (p.70).

A mesma autora (GATTI, 2001, p.70) defende que a “relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de uma maneira um tanto simplista” para que esse suposto imediatismo não traga consigo um “empobrecimento teórico” e, nesse sentido, completa

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano na história da educação vividas por nós – é aí que os problemas tomam corpo – mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não prestar a isso, uma vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (p.71).

Ainda nesse contexto, Gatti (2001) defende que tempo da pesquisa, o tempo da escola, da Universidade e das políticas educacionais que a sustentam são diferentes

Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses são bem diferentes dos tempos do exercício “em tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas tem um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores dos sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir de conceitos e informações que lhe foram disponibilizados em outra oportunidade (2001, p.78)

Ao pesquisador que constrói um objeto de estudo a partir de inquietações advindas de sua prática, retira dados em seu próprio local de trabalho, muitas vezes com seus pares ou pessoas que conhecem e compreendem a natureza de seu trabalho, cabe a compreensão dos limites acadêmicos e políticos de sua pesquisa, bem como das possibilidades de enfrentamento dessa realidade a partir das reflexões, que possivelmente, surgirão, com a investigação.

Partindo dessas considerações, pretendeu-se, nessa investigação, realizar uma pesquisa qualitativa que tem, segundo Bogdan e Biklen (1994), as seguintes características principais: o ambiente natural como fonte de dados e o investigador como partícipe nesse ambiente; a descrição como referência para apresentação dos dados, uma vez que essa forma de apresentar os resultados poderá abarcar as minúcias de um objeto analisado qualitativamente.

Para os mesmos autores, a preocupação centra-se no processo e não apenas como os resultados ou produtos e, nesse caso, o pesquisador deve se perguntar quais foram os elementos constitutivos de uma determinada ação ocorrida e não apenas sobre a ação em si. Ainda, nesse sentido, perguntar sobre o significado que as pessoas atribuem àquilo que as cerca e sobre as próprias vidas é de suma importância para o pesquisador qualitativo e para esse tipo e objeto de estudos.

Para alcançar as respostas para as questões colocadas na introdução desse texto e para conseguir dialogar com os estudantes universitários, sujeitos/protagonistas nesse estudo, entendo que seriam adequados: o uso de técnicas de pesquisa com um olhar qualitativo, como o aprofundamento teórico/bibliográfico sobre os temas em estudo (Universidade, estudante universitário, docente universitário); e o uso de questionários (para caracterizar esses sujeitos e levantar impressões mais amplas dos estudantes em relação aos objetivos da pesquisa).

Além do aprofundamento bibliográfico e da aplicação de questionários, foi realizada entrevista coletiva na qual tanto as representações que os estudantes trazem do período de escolarização básica, quanto a avaliação que estabelecem da atuação do professor da universidade foram debatidos, verificados, dialogados, a fim de estabelecer uma triangulação dos dados que tem como “objetivo básico abranger a amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo” (TRIVIÑOS, 2007, p.138).

Em princípio, o uso do questionário como instrumento de coleta de dados na pesquisa, de uma forma geral, serve para pesquisas que visam quantificação uma vez que as informações obtidas podem ser mais objetivas do ponto de vista da tabulação, organização e apresentação de dados os quais devem propiciar interpretação única (PÁDUA, 2006).

Com a utilização do questionário, objetivou-se – a partir de um instrumento de larga abrangência – conhecer os estudantes de licenciatura do CAJ, uma das motivações e questões que nortearam esse estudo.

O questionário permite, e permitiu no caso dessa investigação, traçar um perfil desse estudante, comparar ocorrências de respostas nos diferentes cursos de licenciatura e entre ingressantes e concluintes, identificar a visão que o estudante lança aos seus professores, o curso e sua formação profissional.

A opção de trazer perguntas abertas no questionário é para Pádua (2006) algo que permite a ampliação das possibilidades técnicas desse instrumento. Nas palavras da autora (PÁDUA, 2006, p. 74), “as perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea do informante trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas [...]”.

Lima, por sua vez, ao justificar a escolha do questionário como instrumento de coleta de dados de sua pesquisa realizada em nível de doutorado³⁵ afirma que

O questionário [...] foi o instrumento escolhido para conduzir a investigação quantitativa como forma de aproximação da realidade de maneira objetiva e generalizável ao conjunto de professores e estudantes universitários. De modo geral, o questionário é o instrumento mais amplamente utilizado em pesquisa em Ciências Sociais, composto de um repertório de perguntas, devidamente estruturado para obter fatos específicos de um conjunto de indivíduos. Sua função essencial é estabelecer uma ligação entre os objetivos da pesquisa e a realidade da população-alvo [...]. Sua elaboração sustenta-se em traduzir os objetivos da investigação em perguntas concretas que suscitem respostas sinceras por parte dos respondentes (2012, p. 179).

À afirmação de Lima (2012) sobre a importância dos questionários nas pesquisas em Ciências Sociais soma-se aquela feita por Lüdke e André (1986) sobre a relevância do uso das entrevistas na mesma área de estudos.

³⁵ A pesquisa intitulada *Imagem e identidade: estudo sobre o professor universitário* teve como objetivo geral “descrever e analisar a configuração identitária profissional do professor universitário e sua imagem socioprofissional no contexto das transformações ocorridas no ensino superior”, foi defendida em 2012, junto ao Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, sob orientação do Prof. Dr. António Nóvoa. A autora realizou a pesquisa com estudantes e professores universitários de duas instituições (uma pública e outra privada) de Ensino Superior de uma cidade da Região Norte do Brasil.

Para Triviños (2007, p.146) entende-se por entrevista (na pesquisa em ciências sociais)

Aquela que parte de certos questionamentos básicos³⁶, apoiados, em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que vão surgindo à medida que se recem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participação na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Além da definição enquanto técnica, Lüdke e André (1986, p. 33-34) expõem os sentidos da utilização da entrevista na pesquisa em educação e em Ciências Sociais, de uma forma geral

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]

Lima (2012) também utilizou entrevistas em sua recente pesquisa sobre a construção identitária do docente universitário e descreve esse processo da seguinte forma

Diante dessas recomendações, os professores entrevistados foram informados da intenção da pesquisa em discutir a docência universitária no contexto contemporâneo do Ensino Superior e os motivos que os levaram a escolher a profissão acadêmica e, por isso, a importância de sua colaboração, sem, no entanto, explicitar questões relacionadas à identidade e imagem profissional docente.

Apesar das limitações metodológicas que afirmara ter, defende que entrevista possibilitou

[...] aproximar-me da trajetória vivencial dos professores universitários, os movimentos construtivos da docência, o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão formando e transformando suas identidades e imagens no decorrer da carreira docente . Acredito que com base no narrado pelos docentes posso compreendê-los como pessoas e como profissionais. (p.190-191)

³⁶ Nessa pesquisa, especialmente, partiram de informações obtidas através dos questionários.

Aqui, foi realizada uma entrevista coletiva, considerando como aporte metodológico para essa etapa da coleta de dados o modelo de grupo focal.

O objetivo geral, então, da utilização da técnica do grupo focal, é obter, através da introspecção de diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária e sobre as formas pelas quais cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e como ele próprio influencia o grupo (GOMES e GALEGO, s/d; GIOVINAZZO, s/d; SUTER, 2000).

A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões, reações que não se resumiriam a informações prestadas ao investigador, mas, sobretudo, se constituiriam num novo conhecimento para o participante.

Reunir estudantes de todos os cursos de licenciatura em torno da discussão sobre seus professores, a prática docente na Universidade, o curso de licenciatura e seu futuro profissional, além de possibilitar a ampliação, triangulação e exploração dos dados obtidos, anteriormente pelos questionários, permite vislumbrar a possibilidade de conscientização dos sujeitos da pesquisa ao longo dos diálogos.

Isso acontece na medida em que vão transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelecem ao longo do grupo, portanto, autodescobre-se e emancipa-se (GOMES e GALEGO, s/d).

Esse instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno do assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que, através desse mesmo espaço, os participantes reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de atuação futura (GOMES e GALEGO, s/d; GIOVINAZZO, s/d; SUTER, 2000).

O levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico, a aplicação de questionários e a realização da entrevista coletiva permitiram a triangulação dos dados, a qual visa ampliar a reflexão sobre o fenômeno estudado. De acordo com Triviños (2006, p.138)

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais como uma macrorrealidade social.

Essas opções metodológicas trouxeram consigo a preocupação em não apenas coletar, retirar informações dos envolvidos e/ou garantir a fidedignidade e qualidade das informações obtidas para apresentação de uma tese que avance na produção do conhecimento na área de Didática, Formação de Professores, mas, sobretudo, que possa ser um espaço, uma oportunidade dos estudantes universitários participantes das ações (tanto questionário quanto entrevista coletiva) avaliarem, compreenderem, intervirem na realidade a qual compartilham na Universidade.

5.1. Descrição da coleta e análise dos dados

Optou-se pela aplicação de questionários³⁷, somente para os estudantes ingressantes e concluintes de todos os cursos de Licenciaturas do CAJ, dado o número de estudantes desses cursos (por volta de setecentos alunos) e pela hipótese de que a visão dos ingressantes e concluintes poderia ser diferente.

O ingressante traria recentes as referências da forma de organização do ensino médio e, por sua vez, o concluinte já teria tido aulas com a maioria dos professores dos cursos, já tivera avanços e insucessos e, supostamente, conseguiria e/ou deveria posicionar-se em relação à Universidade, o trabalho do seu professor e a formação que lhe é oferecida, apontamentos esses que serão debatidos posteriormente.

Foi feito um pedido formal por escrito às Coordenações dos Cursos que, sem exceção, se dispuseram a repassar os horários das aulas e a dialogar com seus docentes para a cessão de espaço para a aplicação do questionário. Os questionários foram aplicados entre abril de 2012 e outubro do mesmo ano uma vez que, durante esse período, as IFES passaram por um período de greve que durou aproximadamente quatro meses interrompendo a coleta de dados.

Realizou-se contato direto (geralmente por e-mail) com os secretários de cursos e os docentes das disciplinas cujo horário era conveniente, mas, sobretudo naquelas turmas nas quais havia mais alunos matriculados, visto que não é raro no CAJ

³⁷ Anteriormente à versão final do questionário aplicado foi realizada uma coleta de dados piloto no 3º período do Curso de Psicologia (turma disponibilizada pela coordenação desse curso). Algumas questões foram reescritas diante das respostas da turma de psicologia. Por exemplo, a pergunta: quais as características dos melhores professores do seu curso de graduação, porque?; anteriormente questionava quem é o melhor professor do seu curso, porque?. Aqueles que responderam ao questionário piloto citaram os nomes dos professores e não as características desse considerado bom professor, indicando a revisão dessa questão. A versão final do questionário aplicado encontra-se no Apêndice.

disciplinas em alguns cursos, especialmente nos últimos semestres, serem ofertadas para dois ou três alunos³⁸, de acordo com as informações expressas no quadro a seguir³⁹.

Nota-se, ainda, no mesmo quadro o número reduzido de estudantes matriculados nas turmas, tanto de ingressantes quanto de concluintes, de diferentes cursos de todas as áreas, em decorrência da evasão e do não preenchimento das vagas oferecidas pelos cursos nos vestibulares (em torno de 40 vagas por curso, em média)

Quadro 4– Distribuição dos questionários aplicados nos cursos de Licenciaturas

Curso	Ingressantes frequentes	Ingressantes Respondentes	%	Concluintes frequentes	Concluintes respondentes	%
Ciências Biológicas	7	7	100	4	4	100
Educação Física	13	12	92,3	27	16	59,2
Física	5	4	80	5	4	80
Geografia	21	21	100	12	12	100
História	14	12	85,7	18	9	50
Letras- Português	5	5	100	4	3	75
Letras- Inglês	5	5	100	3	3	100
Matemática	11	11	100	6	6	100
Pedagogia	54	52	96,3	42	37	88,1
Química	7	7	100	5	5	100
Total de questionários Ingressantes: 136 Concluintes: 99						
Total geral de questionários: 235 questionários						

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Observa-se que, diante do número de alunos matriculados nos cursos e nas turmas, a amostra de ingressantes e concluintes foi representativa visto que em quase a totalidade das turmas todos os alunos frequentes responderam o questionário (coluna

³⁸ No Regimento Geral de Cursos de Graduação da UFG (RGCG) – Resolução CONSUNI 06/2002 “É facultada às unidades acadêmicas o cumprimento da oferta de disciplinas que não alcancem o número mínimo de cinco alunos inscritos”. Disponível em: http://www.ufg.br/consultas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2002_0006.pdf. Acessado em junho de 2013

³⁹ No apêndice, ainda, podem ser encontradas as breves descrições sobre os momentos de coleta de dados coletadas junto aos professores e alunos das respectivas turmas sobre o vestibular, possíveis formandos, dentre outros aspectos.

correspondente à porcentagem), apontando para uma recepção positiva às perguntas e para a temática da pesquisa.

A partir da organização dos dados foram construídos quadros sinópticos de acordo com as duas partes centrais do questionário: a primeira parte que contempla questões formuladas para traçar o perfil do estudante e a segunda parte que abarca questões relacionadas aos sentidos atribuídos pelo aluno para as disciplinas, os professores e o curso que frequenta.

Buscou-se, nesses quadros, uma análise imanente de seu próprio conteúdo levando em consideração que esse paradigma de análise “recusa qualquer paradigma científico ou metodológico *a priori*, reconhecendo que só a escavação das entificações, por meio de abstrações razoáveis, pode levar ao conhecimento do real em seu significado próprio” (CHASIN, 2000, p.2⁴⁰).

Ao lado dos quadros sinópticos, serão apresentados relatos de estudantes coletados em uma entrevista coletiva.

Foi realizada uma entrevista coletiva, inspirada na técnica do grupo focal, na qual o centro da conversa buscou avançar na compreensão das respostas dos questionários, levando a visões mais aprofundadas e, portanto, qualificadas dos estudantes sobre seu professor e sua prática de ensino.

Para essa entrevista foi convidado um aluno de cada curso de licenciatura, a partir das respostas dadas a algumas perguntas do questionário. Procurou-se uma relação equilibrada entre ingressantes e concluintes e de gênero. Foram convidadas (por telefone, número disponível no TCLE) dez pessoas e a entrevista, realizada em março de 2013, contou com a presença de um concluinte do curso de Ciências Biológicas;, uma ingressante do curso de Pedagogia;, um ingressante do curso de Matemática;, um concluinte do curso de História e outro do curso de Geografia; um ingressante do curso de Educação Física e uma concluinte do curso de Letras – Português totalizando sete participantes de cursos das diferentes áreas do conhecimento oferecidas no CAJ, que estão em momentos distintos dos cursos (ingresso ou conclusão).

Foi preparado um roteiro⁴¹ semi- estruturado de poucas perguntas a fim de garantir que alguns posicionamentos já apresentados nos questionário fossem, de fato, tratados nesse momento coletivo. Identificou-se que os concluintes estão mais à vontade

⁴⁰ CHASIN, Milney. Apresentação. In: CHASIN, J. A **Miséria Brasileira 1964-1994**: do golpe militar à crise social. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000. p. 2-4.

⁴¹ O roteiro está disponível no Apêndice.

para falar sobre seus cursos, avaliá-los, tecer críticas inclusive sobre seu comportamento enquanto estudante. Os concluintes em Ciências Biológicas, Geografia e Letras já são professores e o primeiro demonstrou, em diferentes momentos da conversa, angústia em relação a formação recebida e a coerência com a prática docente.

O concluinte do curso de Geografia demonstrou otimismo em relação à prática docente e à formação dos alunos e com a profissão docente de uma forma geral. O concluinte do curso de História já estava aprovado no Mestrado em História da Faculdade de História da UFG em Goiânia, vislumbra a profissão docente, mas pretende-se dedicar exclusivamente à pós-graduação na expectativa de bolsa de estudos.

A ansiedade da concluinte em Letras era com o seu papel na formação de leitores e as dificuldades advindas de sua prática recente para atingir esse objetivo.

Os ingressantes em Educação Física e Pedagogia vêem a carreira docente como primeira opção ao final do curso e já anunciam o distanciamento de algumas disciplinas de seu curso com a realidade escolar; distanciamento esse considerado óbvio e natural pelo ingressante do curso de Matemática dada a natureza das disciplinas do primeiro semestre de seu curso. Ser professor ou não ainda faz parte das preocupações dos ingressantes em Matemática: sua ocupação central ainda é ser aprovado nas disciplinas.

A análise dos dados, nessa pesquisa, colhidos através de questionários e da entrevista coletiva, perpassou as etapas indicadas por André e Ludke (1986, p.48), nas quais o primeiro passo é a *análise*: organização do material acumulado e a “construção de categorias descritivas”, para as quais o referencial teórico e, acrescido: os problemas e objetivos da pesquisa; serviram de base.

Após a leitura extensiva dos originais dos dados, passou-se, de acordo com as mesmas autoras, para a *interpretação/teorização*, fase na qual o pesquisador deverá ultrapassar a descrição das situações observadas para acrescentar algo para o que já há de conhecido sobre a temática; dessa forma, o pesquisador “terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações” (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.49).

A análise da entrevista coletiva, especialmente, buscou contemplar alguns mecanismos inerentes à técnica para análise dos dados próprias do grupo focal. Autores (GOMES e GALEGO, s/d; GIOVINAZZO, s/d; SUTER, 2000) apontam que a análise dos dados através do grupo focal deve seguir um processo metódico para garantir a objetividade dos dados e as respostas às questões iniciais da pesquisa, tais como: a

organização de um plano descritivo das falas (gravadas nos encontros); a análise deve extrair tudo que for relevante e associado com o tema ou com a categoria pré-estabelecida; a análise deve tentar captar as idéias principais que apóiem as conclusões e a elaboração do relatório deve ser articulado evitando generalizações e acentuando as relações entre os elementos identificados, pontuando ou avaliando as interpretações dos participantes. Etapas essas concluídas, depois de repetidas leituras do material transcrito.

Por fim, o rigor metodológico necessário e exigido na análise dos dados e para uma pesquisa em educação que pretende – fidedignamente – contribuir para o avanço no conhecimento nessa área deve levar em consideração que os espaços educativos são resultado de múltiplas determinações, assim como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p.25):

O conceito de vida cotidiana nos obriga a conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes.

Ainda acerca das tensões que concorrem em torno da escola/Universidade completa Cury (1989, p.13).

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada [...].

Essas orientações teóricas e metodológicas, utilizadas para analisar os dados, nesse trabalho, serviram como referência para compreender o trabalho do docente formador de professores na Universidade, na perspectiva dos estudantes universitários e, assim, avançar epistemologicamente em relação a um saber-fazer na Universidade que se aproxime da realidade da escola pública, através da formação de professores, e que essa garanta o acesso ao saber sistematizado para todos.

6- O QUE OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS PENSAM SOBRE SEUS PROFESSORES?

Como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento de seus alunos e na prática de uma relação que colabore com eles em sua aprendizagem?

(Marcos Massetto, 2003)

Considerando a pergunta inicial e que intitula essa pesquisa, além de seus objetivos, foi aplicado um questionário para estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura do CAJ. O questionário continha duas partes centralmente: a primeira parte buscava identificar o perfil (etário, de gênero, escolarização anterior ao ensino superior, econômico e organização familiar, formas de ingresso na UFG e razões da escolha pela licenciatura) e, por sua vez, a segunda parte continha questões específicas que almejavam levantar a visão atribuída pelo estudante ao seu curso e ao trabalho de seu professor.

Nessa segunda parte, foram feitas perguntas sobre as disciplinas do curso, sua importância e a relação com a formação profissional, a relação entre professor e aluno, as práticas de ensino utilizadas pelos professores que favorecem a aprendizagem, as expectativas sobre o futuro profissional e a influência do curso de graduação na atuação profissional.

Dos questionários foram construídos quadros relativos a cada turma (turma de ingressantes e turma de concluintes) para, posteriormente, serem destacadas nos quadros sinóticos as ocorrências mais significativas (maiores frequências e percentuais) e de forma que as informações possam ser visualizadas comparativamente entre os diferentes cursos de licenciatura.

Após a organização desses dados e a leitura sistemática dos questionários foi realizada uma entrevista coletiva, inspirada no modelo de técnica de grupo focal (no qual há a participação livre dos participantes e o debate é estimulado e esperado) para a qual foram convidados dez alunos e que contou com a participação de sete deles, entre ingressantes e concluintes. Além da possibilidade de “triangular” dados junto à discussão teórica e ao questionário, essa entrevista⁴² buscou aprofundar algumas

⁴² O roteiro (indicações) para a entrevista coletiva está disponível no Apêndice.

questões relevantes⁴³ apontadas pelos questionários especialmente no que tange as características daqueles considerados melhores professores, os conteúdos selecionados pelos docentes e as metodologias por eles utilizadas e a formação docente na licenciatura.

Da reflexão sobre esse material coletado tanto nos questionários quanto nas entrevistas e dos objetivos da pesquisa foram criadas quatro categorias de análise: a primeira categoria destaca o perfil do estudante do CAJ, a segunda categoria busca discutir a relação do estudante com as disciplinas e os professores do curso; na sequência, são apresentados os sentidos atribuídos pelo estudante à formação em nível superior para a prática profissional e, por fim, questões relativas ao ensino e a aprendizagem no ensino superior na visão do estudante.

6.1 - Perfil do estudante do CAJ

A primeira parte do questionário aplicado continha treze questões relativas ao perfil do estudante do CAJ, dentre elas aquelas que buscavam identificar a idade, o sexo, estado civil, o fato de ter filhos e de quais idades, tipo de curso no ensino médio, o intervalo entre o ensino médio e o vestibular, exercício profissional e renda, formas de ingresso na Universidade e razões da escolha pela licenciatura.

A motivação para essas questões que objetivavam traçar o perfil e identificar quais as referências escolares que esses estudantes universitários trazem para a Universidade foi, inicialmente, pessoal/biográfica, por admitir e vivenciar que o ambiente acadêmico do CAJ compartilhado pelos docentes está permeado de afirmações que se referem ao nosso aluno como mal formado (em nível médio); com idade mais avançada que a maioria dos estudantes dos cursos de bacharelado de uma forma geral, estudante trabalhador e que, portanto, despende pouco tempo – além das aulas presenciais – para os estudos; casado e com filhos (o que na visão dos colegas professores seria outro elemento que dificultaria o envolvimento com a formação na licenciatura) e, ainda, um estudante que vem à licenciatura como única opção viável diante de seu contexto de vida.

Outra justificativa para essas questões apóia-se em Leme Britto e outros (2008) quando, em seu texto “Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior”, caracteriza as transformações das Universidades ao longo dos últimos vinte anos (especialmente no que se refere a ampliação do número de

43

matrículas e a primeira geração de longa escolaridade que representam os primeiros representantes das famílias a alcançarem o ensino superior) e afirma que

[...] se compreende o aluno “novo” não como um caso particular – como alguém que, por um processo de hiper-seleção, tenha assumido uma posição sócio-institucional que não corresponde à sua de origem –, mas sim como uma condição objetiva de ser estudante no mundo contemporâneo, como algo que afeta e diz respeito a um enorme contingente da população (2008, p.784).

Os mesmos autores (LEME BRITTO e outros, 2008) defendem ainda que o fato de camadas da população que até recentemente não tinham acesso ao ensino superior, atualmente acessá-lo, tem implicações muito maiores do que simplesmente o aumento quantitativo dos estudantes universitários. Nas palavras dos autores,

Freqüentando cursos noturnos de IES de pouco prestígio e de baixa seletividade, esta população estabelece uma relação com estudar e formar-se regida por concepções aligeiradas de conhecimento e fundamentalmente relacionadas à preocupação de qualificação para o mercado de trabalho. Diferentemente do aluno “clássico” – cuja predisposição para estudar supõe vínculos claros com idade, disponibilidade de tempo, formação escolar e intelectual, capital cultural, financiamento familiar –, o aluno universitário “novo”, em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc. Tais fatores, apesar de mais freqüentemente não serem supridos pela educação escolar, repercutem intensamente nas práticas intelectuais e nas avaliações que se realizam em seu interior (2008, p.787-788).

Partindo dessas considerações, parte-se para a descrição do perfil desse estudante. Nos quadros, optou-se por apresentar o número de respondentes da categoria com a maior frequência de respostas (coluna respondentes) e a porcentagem dessa frequência em relação ao total de alunos da turma (coluna porcentagem).

Quadro 5- Faixa Etária

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Faixa Etária	Resp.	%	Faixa Etária	Resp.	%
Ciências Biológicas	17-18 anos	4	57,1%	20-21 anos	3	75,0%
Ed. Física	18-20 anos	6	46,2%	21-23 anos	11	68,8%
Física	17-18 anos	3	75,0%	23-24 anos	2	50,0%

Geografia	21 anos	6	28,6%	21-22 anos	4	33,3%
História	18-21 anos	7	58,3%	25-26 anos	5	55,6%
Letras (Português)	23-24 anos	2	40,0%	29-33anos	2	66,7%
Letras (Inglês)	18-19 anos	4	80,0%	19 anos	1	33,3%
Matemática	25-28 anos	4	36,4%	21-24 anos	3	50,0%
Pedagogia	21-24 anos	15	28,8%	20-23 anos	14	37,8%
Química	24-27 anos	3	42,9%	22-24 aos	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A média de idade entre os ingressantes das licenciaturas é de 18 anos e para os concluintes, 21 anos.

Destacam-se os cursos de Física com um ingressante com 37 anos, o curso de Geografia com um ingressante com 52 anos; o curso de História com três ingressantes com idade acima de quarenta anos; o curso de Letras – Inglês com ingressante com 53 anos; e o curso de Pedagogia com cinco ingressantes acima de 40 anos e 7 concluintes acima de 35 anos.

Quadro 6- Sexo

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Sexo	Resp.	%	Sexo	Resp.	%
Ciências Biológicas	Feminino	6	85,7%	Feminino	2	50,0%
Ed. Física	Feminino	7	53,8%	Feminino	11	68,8%
Física	Masculino	4	100,0%	Masculino	3	75,0%
Geografia	Masculino	11	52,4%	Feminino	8	66,7%
História	Masculino	7	58,3%	Masculino	7	77,8%
Letras (Português)	Feminino	5	41,7%	Feminino	2	66,7%
Letras (Inglês)	Feminino	3	60,0%	Feminino	2	66,7%
Matemática	Feminino	6	54,5%	Feminino	5	83,3%
Pedagogia	Feminino	49	94,2%	Feminino	36	97,3%
Química	Feminino	5	71,4%	Feminino	4	80,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A maioria dos estudantes é do sexo feminino. Além do magistério ser uma profissão – em muitas áreas – feminina, há estudos (como o Censo do Ensino Superior, 2013) que apontam que as mulheres tem estudado por mais tempo e, conseqüentemente, acessado em maior número o ensino superior. Destaca-se, porém, que o fato de algumas turmas terem número reduzido de alunos faz com que haja salas apenas com pessoas do sexo masculino como o caso dos ingressantes em Física ou com apenas uma pessoa do sexo feminino diante da turma “masculina”, no caso dos concluintes em Física ou, ainda, o inverso nos cursos de Letras- Português e Letras – Inglês nos quais há – entre os concluintes duas pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino.

Quadro 7 - Estado Civil

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Estado Civil	Resp.	%	Estado Civil	Resp.	%
Ciências Biológicas	Solteiro(a)	7	100,0%	Solteiro(a)	4	100,0%
Ed. Física	Solteiro(a)	12	92,3%	Solteiro(a)	13	81,3%
Física	Solteiro (a)	3	75,0%	Solteiro (a)	2	50,0%
Geografia	Solteiro(a)	18	85,7%	Solteiro(a)	7	58,3%
História	Solteiro(a)	8	66,7%	Solteiro(a)	6	66,7%
Letras (Português)	Solteiro(a)	4	80,0%	Solteiro(a)	2	66,7%
Letras (Inglês)	Solteiro(a)	4	80,0%	Solteiro(a)	3	100,0%
Matemática	Solteiro(a)	5	45,5%	Solteiro(a)	3	50,0%
Pedagogia	Solteiro(a)	28	53,8%	Solteiro(a)	21	56,8%
Química	Solteiro(a)	4	57,1%	Solteiro(a)	5	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Em todos os cursos a predominância é de pessoas solteiras. Nos casos dos cursos de Ciências Biológicas (ingressantes e concluintes), Letras – Inglês e Química todos - unanimemente - os estudantes afirmaram ser solteiros.

Em contrapartida, o curso de Pedagogia apresenta o maior percentual de estudantes que são casadas (38,5% dos ingressantes e 27% dos concluintes).

No questionário foi perguntado, ainda, se o respondente tinha filhos. Apenas os concluintes entre Letras – Inglês e em Química afirmaram não ter filhos. Nas demais turmas, há pelo menos um estudante que tem filhos. No caso do curso de Pedagogia, por

haver apenas três alunos matriculados entre os ingressantes e um entre os concluintes, o número de alunas com filhos se destaca: dos 52 respondentes entre os ingressantes 21 afirmaram ter filhos e no caso dos concluintes foram 18 aquelas que afirmaram ter filhos diante de um universo de 37 respondentes.

Quadro 8- Tipo de curso no Ensino Médio

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Tipo de Curso	Resp.	%	Tipo de Curso	Resp.	%
C. Biológicas	Ensino Médio Regular	5	71,4%	Ensino Médio Regular	3	75,0%
Ed. Física	Ensino Médio Regular	11	84,6%	Ensino Médio Regular	14	87,5%
Física	Ensino Médio Regular	2	50,0%	Ensino Médio Regular	4	100,0%
Geografia	Ensino Médio Regular	15	71,4%	Ensino Médio Regular	9	75,0%
História	Ensino Médio Regular	9	75,0%	Ensino Médio Regular	7	58,3%
Letras (Português)	Ensino Médio Regular	5	100,0%	Ensino Médio Regular	1	33,3%
Letras (Inglês)	Ensino Médio Regular	4	80,0%	Ensino Médio Regular	3	100,0%
Matemática	Ensino Médio Regular	8	72,7%	Ensino Médio Regular	5	83,3%
Pedagogia	Ensino Médio Regular	40	76,9%	Ensino Médio Regular	26	70,3%
Química	Ensino Médio Regular	5	71,4%	Ensino Médio Regular	5	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A maioria dos estudantes do CAJ afirmou ter cursado o Ensino Médio regular. No caso dos cursos de Física (concluintes), Letras Português (ingressantes) e Letras

Inglês e Química (concluintes) todos os respondentes, unanimemente, cursaram o Ensino Médio regular.

As outras modalidades de curso foram: ensino médio no formato “supletivo”/EJA (ocorrências em todos os cursos, com exceção do curso de Química e na turma de concluintes de Letras – Inglês), Curso Normal/Magistério (ocorrências nos cursos de Educação Física, História, Matemática e Pedagogia) e diferentes modalidades de cursos técnicos (em número de ocorrências expressivamente menor) como contabilidade, técnico em açúcar e álcool, técnico em administração.

Quadro 9- Tempo entre a conclusão do EM e o ingresso na UFG

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Tempo	Resp.	%	Tempo	Resp.	%
Ciências Biológicas	Conclui o EM e ingressei na UFG	5	71,4%	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	75,0%
Ed. Física	Conclui o EM e ingressei na UFG	5	38,5%	Conclui o EM e ingressei na UFG	7	43,8%
Física	Conclui o EM e ingressei na UFG	2	50,0%	Depois de dois anos ingressei na UFG	2	50,0%
Geografia	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	14,3%	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	25,0%
História	Conclui o EM e ingressei na UFG	5	41,7%	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	33,3%
Letras (Português)	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	60,0%	Conclui o EM e ingressei na UFG	1	33,3%
Letras (Inglês)	Conclui o EM e ingressei na UFG	2	40,0%	Conclui o EM e ingressei na UFG	2	66,7%
Matemática	Depois de dois anos ingressei na UFG	3	27,3%	Conclui o EM e ingressei na UFG	3	50,0%
Pedagogia	Conclui o EM e ingressei na UFG	16	30,8%	Depois de cinco a nove anos ingressei na UFG	11	29,7%
Química	Depois de 10 anos ingressei na UFG	2	28,6%	Conclui o EM e ingressei na UFG	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A maioria dos estudantes ingressou na UFG logo após a conclusão do Ensino Médio regular, possibilitando a inferência de que esses alunos não cursaram “pré-vestibular”.

A turma de ingressantes de Química destaca-se porque dos sete respondentes, dois ingressaram na Universidade após dez anos de conclusão do Ensino Médio (enquanto dos outros cinco alunos cada um ingressou na UFG em etapas distintas: um aluno logo após a conclusão do Ensino Médio, outro; depois de um ano de conclusão do EM e depois de dois anos, quatro e cinco anos de conclusão do EM respectivamente).

Nos cursos de Geografia e de Pedagogia, por terem alunos com idade acima de 35, 40 e 50 anos, também é possível visualizar estudantes que ingressaram na UFG após dez anos de conclusão do EM. No caso do curso de Geografia, são três alunos ingressantes e no curso de História são 2; no curso de Matemática um aluno da turma de ingressantes; no curso de Pedagogia são 6 alunas entre os ingressantes e duas entre as concluintes que ingressaram na UFG depois de dez anos de conclusão do Ensino Médio e, por fim, um aluno entre os ingressantes do curso de Química. No curso de História, entre os ingressantes há um caso peculiar de um estudante que ingressou na Instituição após vinte anos de conclusão do Ensino Médio.

Quadro 10- Exercício de trabalho remunerado

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Trabalho	Resp.	%	Trabalho	Resp.	%
Ciências Biológicas	Não	6	85,7%	Não	3	75,0%
Ed. Física	Sim	7	53,8%	Sim	10	62,5%
Física	Sim	2	50,0%	Sim	2	50,0%
Geografia	Sim	7	33,3%	Sim	7	58,3%
História	Sim	6	50,0%	Sim	7	77,8%
Letras (Português)	Sim	3	60,0%	Sim	3	100,0%
Letras (Inglês)	Não	4	80,0%	Não	2	28,6%
Matemática	Sim	9	81,8%	Sim	5	83,3%
Pedagogia	Sim	32	61,5%	Sim	21	56,8%
Química	Sim	6	85,7%	Não	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

É fato que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário trabalha. Apenas nos cursos de Ciências Biológicas e nos curso de Letras – Inglês os alunos trabalhadores não são a maioria.

Nota-se que mesmo nos cursos oferecidos no período diurno⁴⁴ como Ciências Biológicas (curso integral) e Educação Física (matutino) e Pedagogia (que oferece uma turma no período matutino e outra no período noturno) há alunos trabalhadores.

Há uma gama de profissões entre aqueles que afirmaram que trabalham: comerciários, auxiliares administrativos, professores, funcionários públicos, autônomos, auxiliares de serviços gerais, dentre outras e algumas mais específicas como uma ocorrência cada: esteticista (curso de Educação Física); professor de música (curso de Educação Física); avicultor (curso de Geografia); motorista (curso de Geografia); operador em usina de açúcar e álcool (curso de História); locutor de rádio (curso de Letras – Português); Oficial Militar (um no curso de Matemática e outro aluno no curso de Química); técnica em enfermagem (curso de Pedagogia); professora aposentada (curso de Pedagogia).

A reflexão sobre a afirmação de que o estudante de licenciatura do CAJ é um aluno trabalhador volta-se à citação anterior de Leme Britto e outros (2008) quando estes caracterizam o “aluno novo”; contudo deve somar-se a isso as informações dos próximos quadros, especialmente aquelas relacionadas a bolsa de estudos e renda.

Quadro 11- Recebe bolsa de estudos na/da UFG?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Bolsista	Resp.	%	Bolsista	Resp.	%
Ciências Biológicas	Não	4	57,1%	Não	2	50,0%
Ed. Física	Não	7	53,8%	Não Resp.	6	37,5%
Física	Não	4	100,0%	Sim	3	75,0%
Geografia	Não	18	85,7%	Sim	5	41,7%
História	Não	9	75,0%	Não	5	55,6%
Letras (Português)	Não	3	60,0%	Não	2	66,7%
Letras (Inglês)	Sim	3	60,0%	Sim	2	66,7%

⁴⁴ Os cursos de Física, Geografia, História, Letras (Português e Inglês), Matemática, Pedagogia (uma turma) e Química são ofertados no período noturno.

Matemática	Sim	5	45,5%	Sim	3	50,0%
Pedagogia	Não	29	55,8%	Sim	16	43,2%
Química	Sim	1	14,3%	Não	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A maioria dos licenciados não recebe bolsa de estudos. Os alunos ingressantes não podem fazer jus a bolsas de iniciação científica e o edital de bolsas de assistência estudantil (bolsa permanência, auxílio alimentação e auxílio moradia [o campus não possui Restaurante Universitário e nem tampouco Residência Estudantil] é disponibilizado apenas na transição do primeiro para o segundo semestre letivo (no caso, os dados foram coletados no primeiro semestre de 2012) e por essa razão pouquíssimos ingressantes são bolsistas.

De acordo com informações da Assessoria de Assuntos Estudantis do CAJ, a bolsa permanência em junho de 2013 perfazia o valor de 400 reais, a bolsa alimentação e bolsa moradia perfaziam os valores de 120 e 200 reais respectivamente e é possível acumular – no máximo - duas delas. O bolsista – em qualquer nível (assistencial ou de iniciação científica) - não pode exercer trabalho remunerado e com vínculo empregatício. Porém, a soma máxima de duas bolsas (bolsa permanência e auxílio aluguel) perfaz valor inferior ao salário mínimo e, a vivência no campus, aponta que muitos estudantes optam pelo emprego formal pelo valor das bolsas, mas, sobretudo, pela inconstância nos pagamentos e pela não garantia de continuidade das bolsas durante todo o curso.

Quadro 12- Modalidade de bolsa de estudos

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Mod. Bolsa	Resp.	%	Mod. Bolsa	Resp.	%
Ciências Biológicas	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	3	42,9%	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	1	25,0%
Ed. Física	Bolsas de Extensão e Pesquisa (Probec/Prolicen/Pibic)	2	15,4%	Outra. Monitoria e Programa 2º Tempo Universitário	2	12,5%

Física	--	0	0,0%	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	3	75,0%
Geografia	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	2	9,5%	Bolsas de Extensão e Pesquisa (Probec/Prolicen/Pibic)	3	25,0%
História	Bolsa Pibid	2	16,7%	Bolsa Pibid	2	22,2%
Letras (Português)	Bolsa Pibid	2	40,0%	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	1	33,3%
Letras (Inglês)	Bolsa Pibid	3	60,0%	Bolsa Pibid	1	33,3%
Matemática	Bolsa Pibid	5	45,5%	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	2	33,3%
Pedagogia	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	7	13,5%	Bolsa Alimentação, Moradia ou Permanência	13	35,1%
Química	--	0	0,0%	Bolsa Pibid	1	20,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Daqueles que são bolsistas há um certo equilíbrio entre os percentuais dos bolsistas em assistência estudantil e bolsistas de iniciação científica. Dentre as modalidades de bolsas de iniciação científica disponíveis na UFG estão PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) – que só pode ser pleiteada por professores doutores - e Bolsa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), bolsas essas também disponíveis em outras IES em nível nacional.

Todos os cursos de licenciatura do CAJ tem projetos vinculados ao PIBID e, cada um deles, tem, ao menos, oito bolsistas. Tal fato obriga que os professores dos cursos de licenciatura, coordenadores e orientadores dos projetos vinculados ao PIBID, procurem estudantes dos primeiros semestres dos cursos para serem bolsistas uma vez que, de acordo com a vivência no CAJ, observa-se que o número reduzido de alunos nos cursos diminui significativamente a quantidade de estudantes aptos a serem bolsistas, especialmente no que se refere ao vínculo empregatício.

Quadro 13- Renda Familiar

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Renda	Resp.	%	Renda	Resp.	%
Ciências Biológicas	1 a 2 salários mínimos	2	28,6%	1 a 2 salários mínimos	1	25,0%
Ed. Física	1 a 2 salários mínimos	5	38,5%	Até 1 salário mínimo	12	75,0%
Física	2 a 4 salários mínimos	2	50,0%	2 a 4 salários mínimos	2	50,0%
Geografia	1 a 2 salários mínimos	10	47,6%	1 a 2 salários mínimos	6	50,0%
História	2 a 4 salários mínimos	4	33,3%	2 a 4 salários mínimos	5	55,6%
Letras (Português)	Até 1 salário mínimo	3	60,0%	Até 1 salário mínimo	1	33,3%
Letras (Inglês)	1 a 2 salários mínimos	2	40,0%	Até 1 salário mínimo	1	33,3%
Matemática	1 a 2 salários mínimos	6	54,5%	1 a 2 salários mínimos	2	33,3%
Pedagogia	1 a 2 salários mínimos	20	38,5%	2 a 4 salários mínimos	17	45,9%
Química	Até 1 salário mínimo	5	71,4%	2 a 4 salários mínimos	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A média da renda familiar do licenciando fica entre 1 e 2 salários mínimos. De acordo com a classificação do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV)⁴⁵, a maioria dos estudantes encontra-se nas classes D e E, ou seja, são pobres e sua condição econômica em relação aos bens materiais e culturais necessários à formação superior são limitados.

A percepção de que a maioria dos alunos trabalha, a renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos predominantemente, mas que a maioria dos estudantes não é a principal renda da família (próximo quadro 14) nos leva a inferir que o aluno trabalha para compor a renda familiar que, por sua vez, é salvaguardada, sobretudo, pela renda dos pais (próximo quadro 15). Essa afirmação aproxima o aluno do CAJ do “aluno novo” de Leme Britto e outros (2008) que trabalha, estuda no período noturno, não tem tempo de usufruir de diferentes espaços acadêmicos como os de extensão e de pesquisa, e isso poderá repercutir na sua formação profissional.

⁴⁵ A classificação a partir da faixa de renda familiar de acordo com o CPS/FGV é a seguinte: Classe A: Acima de R\$9.745,00, Classe B: de R\$7.475,00 a R\$9.745,00, Classe C: de R\$1.734 a R\$7.475,00, Classe D: de R\$1.085,00 a R\$1.734,00, Classe E: de R\$0,00 a de R\$1.085,00. Disponível em: <http://cps.fgv.br/en/node/3999>. Acessado em 15 de junho de 2013.

Quadro 14-Você é principal fonte de renda da família

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Principal Fonte de Renda	Resp.	%	Principal Fonte de Renda	Resp.	%
Ciências Biológicas	Não	7	100,0%	Não	4	100%
Ed. Física	Não	11	84,6%	Não	15	93,8%
Física	Sim	3	75,0%	Não	3	75,0%
Geografia	Não	19	90,5%	Não	9	75,0%
História	Não	12	100,0%	Não	6	66,7%
Letras (Português)	Não	5	100,0%	Sim	2	66,7%
Letras (Inglês)	Não	4	80,0%	Não	3	100,0%
Matemática	Não	8	72,7%	Não	5	83,3%
Pedagogia	Não	46	88,5%	Não	28	75,7%
Química	Sim	5	71,4%	Sim	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 15- Principal fonte de renda da família

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Principal Fonte de Renda	Resp.	%	Principal Fonte de Renda	Resp.	%
Ciências Biológicas	Pai/Mãe	6	85,7%	Pai/Mãe	3	75,0%
Ed. Física	Pai/Mãe	8	61,5%	Pai/Mãe	12	75,0%
Física	Pai/Mãe	3	75,0%	Pai/Mãe	1	25,0%
Geografia	Marido/esposa	2	50,0%	Pai/Mãe	6	50,0%
História	Pai/Mãe	8	66,7%	Pai/Mãe	4	44,4%
Letras (Português)	Pai/Mãe	4	80,0%	Pai/Mãe	1	33,3%
Letras (Inglês)	Pai/Mãe	4	80,0%	Pai/Mãe	2	66,7%
Matemática	Pai/Mãe	3	27,3%	Pai/Mãe	2	33,3%
Pedagogia	Pai/Mãe	29	55,8%	Pai/Mãe	15	40,5%
Química	Pai/Mãe	2	28,6%	Pai/Mãe	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 16 - Quantas vezes prestou vestibular

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Tentativas	Resp.	%	Tentativas	Resp.	%
Ciências Biológicas	Entrei na 1ª tentativa	6	85,7%	Entrei na 1ª tentativa	4	100,0%
Ed. Física	Entrei na 1ª tentativa	9	69,2%	Entrei na 1ª tentativa	12	75,0%
Física	Entrei na 1ª tentativa	3	75,0%	Entrei na 2ª tentativa	2	50,0%
Geografia	Entrei na 1ª tentativa	12	57,1%	Entrei na 1ª tentativa	11	91,7%
História	Entrei na 1ª tentativa	9	75,0%	Entrei na 1ª tentativa	7	77,8%
Letras (Português)	Entrei na 1ª tentativa	4	80,0%	Entrei na 1ª tentativa	2	66,7%
Letras (Inglês)	Entrei na 1ª tentativa	3	60,0%	Entrei na 1ª tentativa	3	100,0%
Matemática	Entrei na 1ª tentativa	5	45,5%	Entrei na 1ª tentativa	5	83,3%
Pedagogia	Entrei na 1ª tentativa	32	61,5%	Entrei na 1ª tentativa	27	73,0%
Química	Entrei na 1ª tentativa	4	57,1%	Entrei na 1ª tentativa	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Mesmo com a contextualização da condição de vida do estudante enquanto aluno trabalhador para compor a renda familiar, proveniente de família de baixa renda; esse mesmo estudante oriundo da escola de ensino médio regular ingressa na UFG na primeira tentativa no vestibular e não faz opção por cotas (quadro 17).

A baixa procura pelos cursos de licenciatura do CAJ e o ponto de corte para as licenciaturas no vestibular abaixo da média dos outros cursos podem ser um indicativo desse fato.

Nos questionários foi possível visualizar que muitos daqueles alunos que afirmaram não ingressar na UFG na primeira tentativa, fazendo – na segunda ou terceira tentativas, se deu porque não foram aprovados no vestibular para outras carreiras. É o caso de estudante de Ciências Biológicas que tentou cursar Enfermagem, mas não foi aprovada no vestibular optando, portanto, pela licenciatura, por exemplo.

Quadro 17- Formas de ingresso

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Forma	Resp.	%	Forma	Resp.	%
Ciências Biológicas	Vestibular – Demanda Universal	4	57,1%	Vestibular – Demanda Universal	2	50,0%
Ed. Física	Vestibular – Demanda	11	84,6%	Vestibular – Demanda	8	50,0%

	Universal			Universal		
Física	Vestibular – Demanda Universal	3	75,0%	Vestibular – Demanda Universal	3	75,0%
Geografia	Vestibular – Demanda Universal	16	76,2%	Vestibular – Demanda Universal	75,0%	
História	Vestibular – Demanda Universal	9	75,0%	Vestibular – Demanda Universal	7	77,8%
Letras (Português)	Vestibular – Demanda Universal	4	80,0%	Vestibular – Demanda Universal	3	100,0%
Letras (Inglês)	Vestibular – Demanda Universal	2	40,0%	Vestibular – Demanda Universal	3	100,0%
Matemática	Vestibular – Demanda Universal	11	100,0 %	Vestibular – Demanda Universal	5	83,3%
Pedagogia	Vestibular – Demanda Universal	40	76,9%	Vestibular – Demanda Universal	29	78,4%
Química	Vestibular – Demanda Universal	6	85,7%	Vestibular – Demanda Universal	5	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A UFG dispõe desde o processo seletivo de 2008 (ingresso em 2009) do Programa UFGInclui. De acordo com o sítio da UFG, o programa prevê medidas para o processo seletivo e para a permanência dos estudantes que ingressarem na Instituição através do Programa. O UFGInclui prevê reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e para negros oriundos de escola pública além do aproveitamento de nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para a composição da nota final do vestibulando.

Apesar dos cotistas do UFGInclui serem acompanhados pela Pró-Reitoria de Graduação, é notório que no CAJ apenas no curso de Educação Física há estudantes que ingressaram por esse formato (50% - 8 alunos concluintes e 7,7% - 1 aluno ingressante) especialmente porque a concorrência entre aqueles que optam pelo processo seletivo mediante o UFGInclui é maior do que a concorrência pela Demanda Universal.

Foram poucos os casos de estudantes (2 ingressantes no curso de Ciências Biológicas, 1 ingressante de Educação Física, 1 concluinte do curso de Física, 1 ingressante no curso de História, 1 ingressante no curso de Letras- Inglês e 3 ingressantes no curso de Pedagogia) que ingressaram no CAJ pelo SISU (Sistema de Seleção Unificado do Ministério da Educação) a partir das notas obtidas no ENEM, considerando, portanto, que atualmente são duas opção de ingresso na UFG: vestibular tradicional e pelo SISU – notas obtidas através do ENEM.

Quadro 18- O curso foi a primeira opção?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Resposta	Resp.	%	Resposta	Resp.	%
Ciências Biológicas	Sim	6	66,7%	Sim	3	75,0%
Ed. Física	Sim	9	69,2%	Sim	11	68,8%
Física	Sim	3	75,0%	Sim	3	75,0%
Geografia	Sim	14	66,7%	Sim	7	58,3%
História	Sim	9	75,0%	Sim	6	66,7%
Letras (Português)	Sim	4	80,0%	Não	3	100,0%
Letras (Inglês)	Sim	3	60,0%	Sim	2	66,7%
Matemática	Sim	7	63,6%	Não	4	66,7%
Pedagogia	Sim	27	51,9%	Sim	19	51,4%
Química	Não	4	57,1%	Sim	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Para a maioria dos estudantes a primeira opção de curso no vestibular foi àquela licenciatura na qual ingressou.

Entre aqueles alunos que afirmaram que o curso não fora sua primeira opção foi possível identificar cursos de licenciatura, de bacharelado das mais diferentes áreas, por ordem de ocorrência: Psicologia, Direito, Enfermagem, Administração de Empresas, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Agronomia, Fisioterapia, Biomedicina, Nutrição, Jornalismo .

Em relação aos cursos mais específicos – ou para os quais houve apenas uma ocorrência- que os estudantes identificaram como possível primeira opção observa-se: Design de Moda ou de Interiores (estudante de Ciências Biológicas), Artes Cênicas (estudante de Educação Física), Comércio Exterior (estudante de Geografia), Ciências Aeronáuticas (estudante de História), Publicidade e Propaganda (estudante de Letras – Português), Engenharia Elétrica (estudante de Matemática), Arquitetura e Sistemas de Informação (estudantes de Pedagogia), Ciência da Computação e Farmácia (estudantes de Química).

Dentre as razões pelas quais o estudante não pôde cursar a primeira opção de curso de graduação destacam-se (por frequência de ocorrências): o curso é integral e o estudante precisa trabalhar; o curso fica em outra cidade; o curso é oferecido apenas em

faculdade particular em Jataí, não foi aprovado no vestibular e começou a cursar nas não se identificou com o curso.

Quadro 19-Razões da escolha do curso

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Resposta	Resp.	%	Resposta	Resp.	%
Ciências Biológicas	Gostar da área/afinidade com a área	3	42,9%	Gostar da área/afinidade com a área	4	100,0%
Ed. Física	Gostar/identificar-se com a área	10	76,9%	Gostar/identificar-se com a área	12	75,0%
Física	Gostar da área (física e ciências exatas em geral)	4	100,0%	Gostar da área (física e ciências exatas em geral)	3	75,0%
Geografia	Gostar/identificar-se com a área	13	61,9%	Gostar/identificar-se com a área	9	75,0%
História	Gostar da área/afinidade com a área	9	75,0%	Identificar-se/Gostar da área (história e ciências humanas em geral)	4	44,4%
Letras (Português)	Por afinidade, interesse e facilidade com a área	3	60,0%	Pelas oportunidades no mercado de trabalho	1	33,3%
Letras (Inglês)	Gostar de inglês e ter interesse em conhecer mais a língua inglesa	4	80,0%	Vestibular mais acessível	1	33,3%
Matemática	Para conseguir ou melhorar no emprego/ter oportunidades	3	27,3%	Gostar da área	3	50,0%
Pedagogia	Identifica-se/gosta da área	21	40,4%	Gostar de ensinar/Desejo de ser professora/Atuar na educação	12	32,4%
Química	Pelas oportunidades de trabalho/emprego	2	28,6%	Por falta de opção de cursos em Jataí	1	20,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

As principais razões que levaram o estudante a optar pelo curso de licenciatura o qual frequenta é a afinidade e o “gosto” pela área.

No caso dos dois cursos de Letras, entre os concluintes, foram obtidas três respostas diferentes, posto que são três alunos apenas em cada uma das turmas (Português/Inglês). Entre os concluintes de Letras - Português, além da resposta do quadro que aponta que o estudante escolheu o curso por gostar, ter afinidade e interesse pela área, os outros alunos afirmaram que escolheram o curso por ser o “menos concorrido” e “pela habilidade que desenvolve no uso da Língua Portuguesa”. Já o caso do curso de Letras – Inglês, os concluintes – além da resposta do quadro – pontuaram

que o escolheram por gostar do idioma e por já ter conhecimento do idioma e poder tornar-se professora de inglês.

Em relação a escolha profissional dos ingressantes no ensino superior, Pagotti e Rezende destacam a importância do papel do docente universitário nesse processo:

O professor no início do processo formativo deve saber acompanhar os caminhos que o aluno percorre e deve sempre que necessário orientar e reorientar o aluno. Isso porque o aluno, quase sempre, não está seguro daquilo que quer. Estudos [...] têm destacado que grande parte da população estudantil não opta pelo “curso dos sonhos”, mas sim pelo curso possível e a maioria dos alunos que o conclui tende a construir uma identificação com a carreira escolhida. Assim, aprendem a gostar do curso. [...] É nesse ponto que a função docente, esclarecedora e orientadora, ganha relevância. (2003, p.180)

Destaca-se, ainda, que a opção pela licenciatura para desejar, querer tornar-se professor é citado por estudantes de todos os cursos: elemento relevante na compreensão do perfil do licenciando. Outras razões citadas pelos alunos estão: para ampliar conhecimentos, por ser um curso noturno ou matutino (Educação Física), pelas oportunidades de trabalho, pela (baixa) concorrência no vestibular, ter diploma e/ou formação superior, ter qualificação, poder cursar pós-graduação, influência de pais, familiares e amigos e conquistar estabilidade financeira.

Quadro 20 -Qual o seu objetivo ao buscar formação superior/universitária?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Resposta	Resp.	%	Resposta	Resp.	%
C. Biológicas	Ter uma profissão/qualificação na área de interesse	4	57,1%	Ter uma profissão/qualificação na área de interesse	3	75,0%
Ed. Física	Conseguir um bom emprego	5	38,5%	Ter qualificação para conseguir (bom)emprego	9	56,3%
Física	Ter um curso/diploma de ensino superior	2	50,0%	Ter um curso/diploma de ensino superior	1	25,0%
Geografia	Conseguir um emprego (melhor)/melhores condições de vida	15	71,4%	Conseguir um emprego (melhor)/melhores condições de vida	7	58,3%
História	Ter um futuro/emprego melhor	5	41,7%	Tornar-se professor	4	44,4%
Letras (Português)	Adquirir/ampliar conhecimento	4	80,0%	Ter qualificação/diploma de curso superior	2	66,7%
Letras (Inglês)	Formação profissional	1	20,0%	Adquirir conhecimento para crescer em uma função que já exerce	1	20,0%
Matemática	Conseguir um (melhor) emprego/trabalho	5	45,5%	Conseguir um (melhor) emprego/trabalho	3	50,0%
Pedagogia	Ampliação/aquisição de conhecimento para a	24	46,2%	Ampliação/aquisição de conhecimento para a	16	43,2%

	futura profissão			futura profissão		
Química	Conseguir salário melhor e/ou melhor condição de vida	4	57,1%	Boa/melhor posição no mercado de trabalho	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

As respostas para a questão que versava sobre o objetivo do estudante ao buscar formação superior/universitária aproxima-se daquelas justificativas que o motivaram à escolha da licenciatura. Almeja-se, prioritariamente, ter uma profissão na área de interesse, conseguir um (bom) emprego, salário e condição de vida, ter curso superior, tornar-se professor.

Dentre alguns dos outros objetivos citados pelos estudantes destacam-se: estar apto para prestar concurso público, ampliar conhecimentos, realização pessoal, contribuir com a qualidade do ensino em nível local e em outros níveis (estadual, nacional), ter status social, cursar mestrado e doutorado, aprender outra língua (no caso, inglês) e ter formação superior para uma função que já exerce.

As expectativas lançadas pelo estudante ao curso superior se assemelham àquelas encontradas por D'ávila e outros (2011) em pesquisa realizada com estudantes de cursinhos populares vinculados a uma Universidade Federal no sul do país. Nessa pesquisa, a partir de entrevistas com estudantes de cursinhos que pleiteavam ingressar na Universidade pública, foi possível perceber que

O discurso da qualificação, amplamente veiculado na sociedade neoliberal, prega o contínuo aprimoramento do sujeito e de suas competências e qualificações, dando a ideia de que ele nunca está pronto para se inserir no mercado de trabalho, o que também tem como consequência a necessidade do aumento da escolaridade (D'ávila e outros, 2011, p. 355)

Além da questão da qualificação e da necessidade constante em atualizar-se para inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, os mesmos autores (D'ÁVILA e outros, 2011, p.356) evidenciam que o “projeto de acessar o ensino superior representa também a possibilidade de acesso a uma situação econômica mais tranquila [...]”; expectativa essa presente nas escolhas feitas também pelos licenciandos do CAJ e, ainda, a possibilidade de que - através da formação universitária - o estudante possa “ser alguém”.

Nas palavras de D'ávila e outros (2001, p.357):

o projeto profissional de ingresso no ensino superior torna-se necessário para “ser alguém” no contexto atual da sociedade brasileira, uma vez que é pela via do trabalho, através da profissionalização, que se considera poder ocorrer

mais facilmente essa inserção, e, dessa forma, passarem a acessar outros espaços da sociedade que, em momentos anteriores, permaneciam inacessíveis

Em linhas gerais, o estudante de licenciatura do CAJ ingressa na instituição com 18 anos, predominantemente do sexo feminino, é solteiro e não tem filhos; cursou o Ensino Médio regular e ingressou na UFG logo após a conclusão desse nível de ensino em sua 1ª tentativa no vestibular tradicional (demanda universal), exerce trabalho remunerado mas não é a principal fonte de renda da família (sendo esta exercida pelos pais) e essa renda é de 1-2 salários mínimos. A maioria escolheu o curso de licenciatura como primeira opção por identificar-se com a área e com o objetivo de – ao final do curso- ter uma condição de vida (emprego, formação, profissão) melhor.

Conhecer o estudante de licenciatura do CAJ é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino nos respectivos cursos, pois de acordo com Polydoro e Primi (2003) a integração do estudante no ensino superior tem sido compreendida na literatura específica da área como uma variável multifacetada que inclui elementos como: aspectos pessoais (condições psicológicas e físicas), relacionais (colegas, professores, famílias), acadêmicas (aprendizagem, envolvimento com as tarefas e atividades), “associadas ao contexto, e de comprometimento com o curso, a carreira e a instituição” (p.42).

Da mesma forma, os autores apontam que a interação do estudante com a instituição é um processo dinâmico no qual “os estudantes modificam o ambiente por meio de suas percepções, escolhas, objetivos, esforço e ações, enquanto o ambiente os modifica através de suas normas, expectativas, recursos e oportunidades” (POLYDORO e PRIMI, 2003, p.42).

Os estudantes do CAJ fazem parte de um contexto apresentado no Resumo técnico do último Censo do Ensino Superior⁴⁶, com informações coletadas em 2011 e disponibilizado pelo INEP em 2013, que aponta que os estudantes matriculados nos cursos da grande área “Educação” corresponde a 20,2%⁴⁷ do total de matriculados no Ensino Superior em 2011. Daqueles que concluíram o ensino superior na mesma data, 23,5% estavam na área geral do conhecimento “Educação”.

O Censo da Educação Superior ainda apresenta as dez áreas com participação equilibrada de acordo com o sexo e dentre essas áreas destacam-se formação do

⁴⁶ BRASIL. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

⁴⁷ Os ingressantes e concluintes na área educação figuram na segunda posição no Censo do Ensino Superior ficaram atrás apenas para os ingressantes e concluintes da área “Ciências Sociais, Negócios e Direito” com 41, 6% e 42, 3% respectivamente.

professor de educação básica (com 51,2% de matrículas do sexo feminino e 48,8% do sexo masculino) e formação do professor de conhecimentos profissionais (com 47,1% de matrículas do sexo feminino e 52,9% do sexo masculino). Em relação às áreas com maior concentração de matrículas do sexo feminino, destaca-se a área “Ciências da Educação” com 92,3%⁴⁸. Predominância do sexo feminino que também foi notada nas licenciaturas do CAJ.

Segundo o Censo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), apontou que a população de 18 a 24 anos na Região Centro-Oeste corresponde a 7,8% da população brasileira na mesma faixa etária e desse percentual apenas 10, 6% declarou cursar graduação que, por sua vez, representa 9,6% dos matriculados em nível superior no país.

O Relatório afirma que

Esses dados corroboram o caráter desafiador do salto projetado pela Meta 12 constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), em tramitação no Congresso Nacional. A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2013, p.51)⁴⁹.

Grande parte dos estudantes de licenciatura do CAJ também está nessa faixa etária (18 – 24 anos). Ainda de acordo com o Censo, as matrículas nos cursos de licenciatura representou 21,2% do total de matrículas no ano de 2010 e 20,1% de matrículas no ano de 2011 (BRASIL, 2013, p. 56) registrando um decréscimo nas matrículas.

Outros dados que também são representativos do contexto do CAJ são aqueles que afirmam que as matrículas no curso noturno representam 62,8% na Região Centro-Oeste e dentre os concluintes, 61, 1% são do sexo feminino e 38,9% são do sexo masculino.

De acordo com o Censo

Com base em informações do Censo Demográfico 2010 (IBGE), Schwartzman (2012) destaca que “(...) crescentemente, são as mulheres, mais do que os homens, que buscam a formação universitária, com 58% do total. Na geração mais jovem, de 21 a 25 anos de idade, a participação das mulheres já é de 62% do total” (dados de 2010). Considerando, no entanto, o impacto da educação nos níveis de renda, a diferença entre os gêneros se

⁴⁸ Destaca-se que dentre as áreas com predominância de matrículas do sexo masculino não há nenhuma área de licenciatura ou formação do professor.

⁴⁹ De acordo com o Resumo técnico do Ensino Superior “A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação” (BRASIL, 2013, p.50).

inverte e o autor observa que o aumento da renda com a passagem do nível médio para o nível superior era de 175% para os homens e 158% para as mulheres (BRASIL, 2013, p.63).

Ainda segundo o Censo, a média de idade de ingresso nos cursos de graduação é de 18 anos (2011) – que é a idade esperada para o ingresso no ensino superior - e 19 anos (2010), média essa também registrada em Jataí.

Por sua vez, Belletati (2011), em sua tese de doutorado, apresenta o perfil dos estudantes ingressantes na USP – no ano de 2009 - através do INCLUSP (Programa de Inclusão Social), programa que busca favorecer o ingresso de estudante que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, nos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Física oferecidos no período noturno.

Desses alunos, os cursos de Letras e Física tinham estudantes predominantemente do sexo masculino enquanto o Curso de Ciências Biológicas apresenta um percentual bastante equilibrado no que diz respeito ao sexo dos alunos (53,3% do sexo feminino e 46,7% do sexo masculino).

Quando a autora (BELLETATI, 2011) traça o perfil desse estudante, há um dado que se destaca dada a distância em relação aos alunos do CAJ: a renda dos estudantes dos ingressantes de Letras e Ciências Biológicas é preponderantemente mais de sete salários mínimos (32,1 e 45,8% respectivamente) enquanto no curso de Física a faixa correspondente até três salários mínimos corresponde a 43,1% e, em contrapartida, a renda dos estudantes do CAJ gira em torno de 1 a 2 salários mínimos.

Esses dados permitiram diagnosticar o perfil do estudante de licenciatura do CAJ, identificar suas referências de escolarização e, especialmente, as expectativas que tem em relação ao curso superior e à Universidade. Elementos esses que são fundamentais para qualificar esse aluno uma vez que é esse estudante, com essas características, que fez uma reflexão sobre o trabalho do seu professor.

6.2- O estudante e sua relação com as disciplinas, os professores e o curso de licenciatura

Essa etapa do questionário objetivou reconhecer as relações que eles (os estudantes) estabelecem com os professores, as disciplinas de seus cursos e a formação

nos cursos de licenciatura. Para tanto, foram feitas questões sobre as disciplinas dos cursos, as características dos melhores professores e a relação entre professores e alunos. Alguns desses questionamentos foram retomados na entrevista coletiva a fim de ampliarem a capacidade de compreensão desses aspectos.

Quadro 21- Quais as disciplinas mais importantes do seu curso?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Disciplinas	Resp.	%	Disciplinas	Resp.	%
Ciências Biológicas	Disciplinas específicas em Ciências Biológicas	4	57,1%	Disciplinas específicas em Ciências Biológicas	4	100,0%
Ed. Física	Disciplinas específicas em Educação Física	6	46,2%	Todas as disciplinas	7	43,8%
Física	Disciplinas específicas em Física	2	50,0%	Disciplinas específicas em Física	4	100,0%
Geografia	Disciplinas específicas em Geografia	13	61,9%	Disciplinas específicas em Geografia	4	33,3%
História	Disciplinas específicas em História	6	50,0%	Disciplinas específicas em História	4	44,4%
Letras (Português)	Disciplinas específicas em Letras (Linguística e Literatura)	3	60,0%	Disciplinas específicas em Letras (Linguística e Literatura)	2	22,2%
Letras (Inglês)	Disciplinas específicas em Letras (Linguística e Literatura)	4	80,0%	Disciplinas específicas em Letras (Linguística e Literatura)	2	66,7%
Matemática	Disciplinas específicas em Matemática (Cálculo, Álgebra...)	6	54,5%	Disciplinas específicas em Matemática (Cálculo, Álgebra...)	3	50,0%
Pedagogia	Disciplinas ofertadas no 1º período do curso	41	78,8%	Disciplinas de Fundamentos da Educação	20	54,1%
Química	Química geral	6	85,7%	Disciplinas específicas em Química	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Tanto para os ingressantes quanto para os concluintes as disciplinas mais importantes do seu curso são aquelas específicas da área de conhecimento (disciplinas do Núcleo Comum dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFG; por sua vez as disciplinas do Núcleo Específicos dos Projetos Pedagógicos dos cursos são aquelas que conferem habilitações, especializações e ênfases nos cursos de graduação na UFG).

Uma informação que se destaca nessa questão é que foram raras as respostas de estudantes ingressantes – em relação à pergunta sobre as disciplinas do seu curso – que contemplaram disciplinas de outros períodos, ou seja, o estudante do 1º ano só consegue citar como as mais importantes aquelas que está cursando e que, portanto, conhece.

Nesse sentido, Pagotti e Rezende (2003, p. 178) indicam o papel do professor na recepção e no acompanhamento do estudante ao longo de sua trajetória na Universidade

Vários são os pontos de contato entre o professor e o aluno na caminhada que o aluno faz para seguir um curso universitário. Nesses contatos, o professor tem um papel fundamental, desde a identificação da falta de interesse do estudante em seguir um determinado curso ou mesmo disciplina; o envolvimento, comprometimento e preparação do aluno para a vida profissional; as expectativas do estudante a respeito do professor e do curso; até as questões sobre as práticas docentes no sentido didático pedagógico e o comprometimento educacional do professor.

Esse indicador, ainda, pode demonstrar que a recepção dos estudantes nas Universidades não contempla as informações sobre as disciplinas de seu curso, a organização e a relação entre as mesmas. Os professores talvez ainda não tenham conseguido apontar as relações entre os conteúdos das suas disciplinas e outros conteúdos de outras disciplinas no curso, quais são as disciplinas da mesma área dentro do curso – por exemplo - para o aluno ingressante acompanhando o desenvolvimento acadêmico desde o ingresso no curso como defendem os autores (PAGOTTI e REZENDE, 2003).

Quadro 22- Porque essas disciplinas são as mais importantes do seu curso?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Razões	Resp.	%	Razões	Resp.	%
Ciências Biológicas	São fundamentais no curso de Biologia	2	28,6%	Porque são a base da formação do biólogo	4	100,0%
Ed. Física	Todas contribuem para a formação e prática profissional	9	69,2%	As disciplinas são complementares	7	43,8%
Física	Porque são a base do curso	4	100,0 %	Porque são conteúdos necessários ao futuro professor	1	25,0%
Geografia	Todas contribuem para a formação e prática profissional	9	42,9%	As disciplinas são complementares	7	58,3%
História	Porque todas as disciplinas são complementares	4	33,3%	Porque as disciplinas estão relacionadas	3	33,3%
Letras (Português)	Porque contribuem para a compreensão da linguagem	3	60,0%	Porque é nesse momento que se reflete sobre o trabalho docente	2	66,7%
Letras (Inglês)	Porque são a base do conhecimento no curso	2	40,0%	Ampliam a visão sobre a língua	1	33,3%
Matemática	São matérias fundamentais no curso	5	45,5%	Porque servem para a formação do futuro professor	2	33,3%
Pedagogia	Os assuntos abordados nas disciplinas são pertinentes	33	63,5%	Porque tentam relacionar a teoria à prática	10	27,0%
Química	Porque são a base do curso, para prosseguir no curso	6	85,7%	Porque são a base do curso, para prosseguir no curso	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

As justificativas mais freqüentes em relação às disciplinas do curso é que elas seriam a base para a formação e, nesse caso, muitos alunos usam os títulos dos respectivos bacharéis das áreas correspondentes: biólogo, matemático, historiador, químico e físico, por exemplo.

No caso da turma de concluintes do curso de Letras – Português, a justificativa apresentada (“é nesse momento que se reflete sobre o trabalho docente”) é bastante plausível, uma vez que o questionário foi aplicado na disciplina de Estágio Supervisionado e são apenas três alunos. No caso dos cursos de Física e Matemática, entre os concluintes, foram identificadas outras respostas próximas às demais como: porque são aquelas com as quais tem facilidade na compreensão do conteúdo (curso de Física) e porque facilitam o aprendizado de outras disciplinas (curso de Matemática) e desses, alguns citaram as disciplinas, mas não justificaram o porquê de elas serem as mais importantes do curso.

Quadro 23- Quais as disciplinas mais importantes para a sua formação profissional?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Razões	Resp.	%	Razões	Resp.	%
Ciências Biológicas	Disciplinas específicas em Ciências Biológicas	4	57,1%	Estágio supervisionado e disciplinas pedagógicas	3	75,0%
Ed. Física	Todas as disciplinas	8	61,5%	Todas as disciplinas	4	25,0%
Física	Disciplinas pedagógicas	3	75,0%	Disciplinas pedagógicas	2	50,0%
Geografia	Disciplinas específicas em Geografia	15	71,4%	Disciplinas pedagógicas	7	58,3%
História	Todas as disciplinas	5	41,7%	Disciplinas relacionadas a Estágio e Prática de Ensino	6	66,7%
Letras (Português)	Disciplinas específicas em lingüística e literatura	3	60,0%	Estágio supervisionado	1	33,3%
Letras (Inglês)	Disciplinas específicas em lingüística e literatura	2	40,0%	Disciplinas Estágio supervisionado	1	33,3%
Matemática	Todas as disciplinas	5	45,5%	Disciplinas específicas em matemática	3	50,0%
Pedagogia	Disciplinas ofertadas no 1º período do curso	42	80,8%	Disciplinas de Fundamentos da Educação	14	37,8%
Química	Disciplinas específicas e de fundamentos de química	3	42,9%	Disciplinas específicas em química		80,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Entre as disciplinas mais importantes para a formação profissional há uma mudança em relação à questão anterior (disciplinas mais importantes do curso) e em relação a posição adotada pelos ingressantes e concluintes.

Com exceção daqueles que responderam que todas as disciplinas são importantes, os ingressantes ainda só conseguem visualizar as disciplinas específicas de seu curso como referência formativa e, no caso do curso de Pedagogia, esse fator ainda foi mais aprofundado, uma vez que parte significativa das alunas só conseguiu citar as disciplinas que estavam cursando no primeiro semestre letivo (os outros 20% restante dos ingressantes em Pedagogia disseram que “todas as disciplinas eram importantes”).

Entre os ingressantes em Física, o questionário foi aplicado durante a disciplina Evolução da Física I, ministrada pelo professor que também trabalha com estágio e metodologia de ensino de física – aspectos que devem ser tratados nas aulas – fato que pode ter influenciado nas respostas.

Já entre os concluintes, é possível verificar a ocorrência de respostas dirigindo ao estágio supervisionado e disciplinas pedagógicas (com destaque para as metodologias e práticas de ensino das áreas e psicologia da educação) apontando que a vivência ao longo do curso – com a mediação dos professores – vai encaminhando o estudante à formação docente.

Quadro 24- Quais as razões para essas disciplinas serem as mais importantes para a sua formação profissional?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Razões	Resp.	%	Razões	Resp.	%
Ciências Biológicas	Porque são fundamentais no curso e na profissão	3	42,9%	Porque são fundamentais ao trabalho docente	4	100,0%
Ed. Física	São importantes para a atuação profissional (prática)	7	53,8%	São importantes para a atuação profissional (prática)	6	37,5%
Física	Porque contribuem com a formação docente	3	75,0%	Porque contribuem com a formação docente	2	50,0%
Geografia	Porque se identifica com a área	7	33,3%	Dão uma visão da atuação docente	7	58,3%
História	Porque são fundamentais no curso e na profissão	6	50%	Contribuem com a formação docente	4	44,4%
Letras (Português)	Porque todas se complementam	2	40,0%	Todas são a base da formação	1	33,3%
Letras (Inglês)	Porque desejo me especializar nessa área	2	40,0%	Por prepararem para a vida docente	1	33,3%
Matemática	Não justificou	4	36,4%	Porque ensinam a “dar aulas”, lidar com os alunos, planejar	2	33,3%
Pedagogia	Porque apresenta conteúdos pertinentes	34	65,4%	Porque as disciplinas são relacionadas e	11	29,7%

				complementares		
Química	Para ter um conhecimento amplo em química	1	14,3%	Porque são a base do conhecimento em química	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Os estudantes, ao serem questionados sobre as disciplinas que seriam importantes à sua formação profissional, indicaram a percepção de que as disciplinas pertinentes a formação docente tem função primordial ou são o sentido, o objetivo, no curso de licenciatura.

Admitem como justificativa para isso, o fato de que essas disciplinas contribuem para a formação docente. Com exceção dos concluintes em Química, os concluintes dos outros cursos manifestaram a importância das disciplinas pedagógicas, de estágio supervisionado e metodologias e práticas de ensino como fundamentais para a atuação docente. Já no início do curso, ao vislumbrar a carreira docente ao final da licenciatura, a partir da mediação de seu professor, o estudante já pode (como mostra o quadro) começar a admitir a importância de disciplinas específicas de formação de professores como importantes à sua formação profissional; como é o caso dos ingressantes em Ciências Biológicas, Física e Educação Física, por exemplo.

Nesse caso, destaca-se o papel do docente universitário na identificação de seu aluno com a futura profissão e no desenvolvimento de saberes necessários a essa futura profissão, como afirma Melo (2012) a partir de depoimentos e relatos colhidos entre estudantes e professores de licenciaturas da área de Ciências Exatas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os professores, conforme apontado nos vários relatos, exercem grande influência na formação dos alunos e também na escolha profissional, principalmente, quando planejam bem suas aulas e se utilizam de metodologias interessantes, capazes de despertar nos alunos o gosto pelo aprendizado. Ao assumirem a docência como profissão, os licenciandos já construíram impressões a respeito do que é ser professor, a partir de inúmeras experiências vivenciadas. Experiências estas que lhes possibilitam avaliar quem foram os bons professores ou quais eram os bons em conteúdo, mas não conseguiam ensinar bem. Estes modelos “positivos” e “negativos” são nos quais se espelham ou negam, num movimento constante de desenvolvimento de sua identidade profissional. (p.48)

Ainda nesse contexto, os indicativos dos quadros 23 e 24 encaminham para uma discussão histórica nos cursos de licenciatura, que se refere à tensão entre o bacharelado e a licenciatura e sobre a qual pondera Massabni

Cabe lembrar que, no Brasil, os cursos de licenciatura têm passado por revisão, fruto, em parte, de alterações na legislação, cujos impactos ainda têm sido analisados [...], e dos questionamentos sobre a efetividade desses cursos. Caracterizada pela desvinculação tanto entre teoria e prática educativa, uma vez que a prática é relegada apenas aos estágios localizados no final dos cursos, quanto entre licenciatura e bacharelado, pois geralmente os cursos organizam-se pelo modelo conhecido como 3+1 – três anos de disciplinas *específicas* do bacharelado acoplados a um ano dedicado às disciplinas pedagógicas [...]–, a formação torna-se fragmentada e possivelmente frágil. [...] o formato desses cursos é tributário de um modelo de formação que privilegia a transmissão acadêmica de conhecimentos, segundo a ótica de que basta saber bem o conteúdo e ter algum conhecimento pedagógico, de preferência obtido na prática, para saber ensinar, de modo que a formação fica alijada de seus componentes não técnicos, como os sociopolíticos e contextuais, essenciais para a docência (2011, p.795).

A resposta dos licenciandos do CAJ aponta positivamente para as tentativas de superação do “modelo 3+1” muito comum nas licenciaturas, porém, durante a entrevista coletiva, alguns dos estudantes que responderam ao questionário revelaram que, na prática, na realidade da sala de aula, as mudanças (no sentido de superação desse modelo) talvez sejam mais lentas, como é possível perceber nos seguintes depoimentos⁵⁰

Pra mim depende porque tem uns professores licenciados que tem uma visão de relação entre os alunos em que precisa manter distância, preferem ignorar fatos pessoais, mas quanto a qualidade de aula a qualidade de professor geralmente os licenciados tem um destaque melhor, mas também não são todos, eu acho que muitos assumiram um “caráter bacharelado” muito evidente (concluente-BIO)

Principalmente no quesito licenciatura/bacharelado, a gente percebia mesmo essa diferença, principalmente na hora de aplicar as aulas, até mesmo em projetos que o trabalho é voltado pra a gente pensar aquilo em cima da licenciatura, que os outros do bacharelado não se importavam muito com isso (ingressante – PED)⁵¹

No nosso curso lá, inicialmente, a gente tem uma questão, um dilema ou digamos que algo que separa essa questão da educação, da docência, têm aqueles professores mais da área da geografia física que mesmo que de forma indireta, talvez até não por vontade própria, mas por que aquilo foi colocado neles de forma inconsciente, no processo até de formação deles mesmos, que tendenciam os alunos a ir (SIC) para área de pesquisa, e não mostra qual o meio de você pegar e transferir e fazer a transmissão estabelecendo aos saberes, a partir dos conhecimentos da geografia física isso chegar até a sala de aula, chegar até o aluno, que é o

⁵⁰ Optou-se por apresentar as falas correspondentes aos depoimentos obtidos na entrevista coletiva em itálico para diferenciá-las das citações de referência bibliográfica. Ao final do trecho do depoimento indica-se se o estudante é concluente ou ingressante e as iniciais ou sigla do curso no qual está matriculado.

⁵¹ A aluna ingressante no curso de Pedagogia havia cursado quatro semestres do curso de Ciências Biológicas, desistiu do curso, prestou outro vestibular, optando pelo curso de Pedagogia.

papel da universidade mesmo: pesquisar e fazer com que essa pesquisa atinja a sociedade, ainda mais dentro de uma universidade pública. (Concluente -GEO)

As três falas apontam que mesmo nos cursos de licenciatura há práticas dos docentes formadores que não se aproximam das discussões sobre a realidade educacional, a formação e prática docentes, mas, sobretudo, como os sentidos dos conteúdos de suas disciplinas específicas podem auxiliar o trabalho do futuro professor.

Compartilho das palavras de Massabni, quando afirma quais os compromissos dos cursos de licenciatura, independente da origem formativa (licenciatura/bacharelado e pós-graduação) do professor que nesse tipo de curso atua.

Entende-se, [...] que, [...] um dos compromissos das licenciaturas seria o de auxiliar o futuro professor a desenvolver-se profissionalmente ainda como aluno, oferecendo condições para que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como uma identidade profissional, sejam elaborados e continuem a desenvolver-se após o término do curso. Busca-se entender como se constrói a profissionalidade docente no momento dos estágios da licenciatura, profissionalidade esta que se manifesta na forma de conceber e desempenhar as diversas funções da profissão – ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente, regular relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc. [...] (2011, p.796)

A percepção do estudante de que existem professores que não discutem questões relativas à formação docente, ministrando exclusivamente o conteúdo da sua disciplina distanciado das relações pedagógicas contidas nesse conteúdo – pode ser um elemento para a reflexão sobre o trabalho do docente no ensino superior a partir de questionamentos como: qual o perfil do curso e do aluno que se quer formar e qual o sentido da “minha” disciplina no contexto do respectivo curso de licenciatura e quais as relações possíveis com a escola básica?

Quadro 25- Quais as características dos melhores professores do seu curso?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTES		
	Características	Resp.	%	Características	Resp.	%
Ciências Biológicas	Saber transmitir o conteúdo	4	57,1%	Conhecimento/Domínio do conteúdo	2	50,0%
Ed. Física	Aquele que acredita no aluno	3	23,1%	Saber (e querer) transmitir o conteúdo	8	50,0%
Física	Aquele que tem domínio do conteúdo	3	75,0%	Disposição para ajudar o aluno	1	25,0%
Geografia	Saber transmitir o conteúdo	12	57,1%	Saber transmitir o conteúdo	4	33,3%
História	Saber (e querer) transmitir o conteúdo	6	50,0%	É exigente e disciplinado	2	22,2%

Letras (Português)	Domínio do conteúdo	2	40,0%	Conhecimento teórico	2	66,7%
Letras (Inglês)	Saber transmitir o conteúdo	3	60,0%	Boa formação	1	33,3%
Matemática	Saber transmitir o conteúdo	4	36,4%	É compreensivo/ Sabe entender as dificuldades dos alunos	2	33,3%
Pedagogia	Saber transmitir o conteúdo	17	32,7%	Ter domínio do conteúdo	15	40,5%
Química	Ter paciência para lidar com as dificuldades dos alunos	2	28,6%	Quem tem um amplo conhecimento	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Assim como outras questões, essa a que se refere o quadro 25 era aberta, e a maioria dos respondentes deu mais de uma resposta quando perguntado sobre as características de seus melhores professores.

No quadro encontram-se as com maiores frequências, entre as quais se destacam: o domínio e a capacidade de transmissão do conhecimento.

Contudo, outras respostas merecem ênfase: disposição para “ajudar” o aluno, compreender as dificuldades dos alunos (com ocorrências em todos os cursos, mas com maiores frequências nos cursos de Ciências Exatas), ser capaz de alternar e diversificar metodologias, criatividade e capacidade de relacionar o conteúdo com a realidade escolar, gostar de dar aulas, motivar o aluno para a aprendizagem, para o estudo e para a pesquisa, estímulo a participação do aluno e a crítica, ter mestrado e/ou doutorado.

Nessa mesma direção vão as respostas dadas para Melo (2012) em pesquisa⁵² realizada com estudantes e professores de licenciaturas na área de Ciências Exatas na UFU. A autora afirma que

Os depoimentos apontam que além do domínio do conteúdo, de ser excelente pesquisador, conhecedor profundo da área é necessário envolvimento com a docência para ser um bom professor. Sendo, portanto, preciso planejamento, adaptação do conhecimento em conteúdo curricular, preocupar-se com os processos de ensino e de aprendizagem do aluno. Consideram importante o perfil do professor como um profissional ético, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem e capaz de influenciar comportamentos e formar opiniões. (p.49)

Assim como na pesquisa realizada na UFU, foram significativas, também, as respostas que destacavam características pessoais como aquelas que elegeriam os melhores professores, como: ser alegre, extrovertido, ético, pontual, assíduo, bem

⁵² A pesquisa buscou identificar os saberes necessários para a docência universitária e a contribuição desses professores para a construção da identidade profissional em seus alunos.

humorado, professor exigente e rigoroso, professor que é coerente, ser humilde, ser responsável e ter compromisso, ser imparcial, ter experiência.

As falas dos estudantes corroboram essas afirmações no que tange as características dos melhores professores. Quando retomado esse ponto durante a entrevista, disseram:

A resposta predominante foi uma pessoa que consegue manter uma boa relação com os estudantes, no caso boa no sentido de ouvir o estudante, não querer colocar uma forma de imposição, de um conhecimento sobre o outro, eu acho que seria uma resposta... (ingressante - EF)

Acho que conhecimento e habilidade de transmissão desse conhecimento dentro da sala de aula.

Além disso, eu acho que a relação é fundamental por mais que alguns não acreditem nisso, preferem uma relação mais distante, mais profissional [...] Mas eu creio que essa relação e a capacidade de transmissão do que ele sabe, de habilidades didáticas, de habilidades quanto a métodos de ensino, que um professor tenha boa qualificação na sua licenciatura, ou se não é licenciado, no seu curso (concluente - BIO).

A gente percebe muito que o aluno ainda considera que o bom professor é aquele tradicional no sentido daquele professor que é 'mau', mas eu considero que é diferente. Muitos dizem que aprendem com esses... Que 'pega mais' no aluno, eu não. Eu acredito que o bom professor, ele tem uma relação bem legal também, sabe o espaço do aluno, não impõe.... (ingressante - PED)

Os futuros professores universitários também tem no domínio do conteúdo o aspecto mais importante para sua possível atuação docente na Universidade, como aponta pesquisa realizada por Quadros e outros (2012).

Nessa pesquisa, como pós-graduandos em Química, os autores (QUADROS e outros, 2012) afirmam que, embora os cursos de pós-graduação em Química estejam voltados para o avanço no conhecimento específico da área e a pesquisa acadêmica, muitos dos egressos desses cursos tornam-se docentes. A seleção desses professores dá-se pelo alto grau de especialização na sua área do saber e, os mesmos autores (QUADROS e outros, 2011) indicam três fatores para que a formação pedagógica desses professores seja relegada a segundo plano: “1) a formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade *menor*; 2) os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente são centrados na produção acadêmica dos professores; 3) inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários” (p.391).

É inegável a relevância da (ótima) formação acadêmica do docente no ensino superior; isso é percebido inclusive pelos alunos quando afirmam que o domínio do conteúdo é uma das características de seus melhores professores.

Contudo, esses mesmos alunos indicam que outras características são fundamentais ao bom professor como a capacidade de envolver-se com o aluno, com sua aprendizagem e os possíveis professores de química apontam que haverá ainda geração de professores universitários que ingressam na função preocupados, especialmente ou quase que exclusivamente, com a sua “produção” reproduzindo as práticas dos professores que tiveram, como afirmam os pesquisadores

Parte dos pesquisados envolvidos neste trabalho ressaltou a importância da experiência didática, tanto para a aprovação em concurso, quanto para ministrar aulas na universidade. No entanto, não apareceram descrições que nos permitam caracterizar essa experiência ou que possam ser consideradas vestígios de que a prática pedagógica vivenciada tenha auxiliado na formação subjetiva do sujeito professor.

Acreditamos que essa experiência permitiu aos pesquisados uma melhor desenvoltura em sala de aula e um maior conhecimento do conteúdo químico. Não há qualquer indício que nos permita argumentar sobre uma mudança de paradigma do sujeito professor.

Provavelmente, trata-se de práticas docentes pautadas por um modelo de professor que, por sua vez, também não construiu sua prática a partir da incorporação de tendências contemporâneas de ensino, derivadas do entendimento de teorias de ensino e aprendizagem.

Os estudantes de química, ao ingressarem no PPG em química, passam a dedicar

um tempo maior à pesquisa que realizam e, assim, a conviver no ambiente em que a desenvolvem — os laboratórios. Vivenciam a rotina de seus professores e, portanto, a cultura própria do ambiente de trabalho dos químicos.

Os dados obtidos nas narrativas mostram que esses pós-graduandos reproduzem essa mesma cultura ao se imaginarem professores. Por isso, eles descrevem uma situação fictícia na qual se projetam fazendo as mesmas coisas que os seus professores/orientadores fazem: ênfase na pesquisa e na organização de um ambiente que permita uma boa desenvoltura nessa atividade. (QUADROS e outros, 2012, p.400. Grifo nosso)

Massetto faz uma ressalva em relação ao domínio do conteúdo como elemento central para uma boa prática de ensino na Universidade ampliando as habilidades necessárias ao bom trabalho do professor assim como percebido pelos estudantes do CAJ

Essa situação [domínio do conteúdo pelo docente] se fundamenta em uma crença inquestionável até há bem pouco tempo mantida tanto pela Instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (2003, p.13. Grifo no original)

Ainda sobre as características dos melhores professores – aproximando-se daquilo que os estudantes afirmaram em relação aos seus docentes no CAJ - Cunha (1998) descreve os resultados de pesquisa realizada a qual identificou o professor universitário considerado bom para seus alunos e dentre as reflexões possíveis a partir das respostas obtidas percebeu que

A mais significativa foi compreender que mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos.

Estes professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino (fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto da aula etc) e apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino.

Entretanto, esse estudo mostrou que ainda não foram encontrados professores especialmente voltados para desenvolver habilidades *intelectuais nos estudantes* [...]. (CUNHA, 19987, p.34).

Quadro 26 - Como é a sua relação com os professores do seu curso?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Relação	Resp.	%	Relação	Resp.	%
Ciências Biológicas	Boa relação	5	71,4%	Boa relação	2	50,0%
Ed. Física	Ótima relação	10	76,9%	Boa relação	13	81,3%
Física	Ótima relação	2	50,0%	Ótima relação	3	75,0%
Geografia	Ótima relação	17	81,0%	Ótima relação	7	58,3%
História	Ótima relação	7	58,3%	Boa relação	8	88,9%
Letras (Português)	Boa relação	5	100,0%	Boa relação	2	66,7%
Letras (Inglês)	Boa relação	5	100,0%	Boa relação	2	66,7%
Matemática	Boa relação	8	72,7%	Ótima relação	3	50,0%
Pedagogia	Ótima relação	37	71,2%	Ótima relação	26	70,3%
Química	Boa relação	3	42,9%	Boa relação	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 27 - Você mudaria algo na relação entre professores e alunos?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Relação Prof/Aluno	Resp.	%	Relação Prof/Aluno	Resp.	%
Ciências Biológicas	Não mudaria nada	5	71,4%	Os professores poderiam interagir mais com os alunos	2	50,0%
Ed. Física	Não mudaria nada	6	46,2%	Não mudaria nada	13	81,3%
Física	Não mudaria nada	4	100,0%	Não mudaria nada	2	50,0%
Geografia	Não mudaria nada	9	42,9%	Não mudaria nada	7	58,3%
História	Não mudaria nada	8	66,7%	Não mudaria nada	6	66,7%
Letras (Português)	Não mudaria nada	3	60,0%	Não mudaria nada	1	33,3%
Letras (Inglês)	Não mudaria nada	3	60,0%	Não mudaria nada	2	66,7%
Matemática	Não mudaria nada	5	45,5%	Não mudaria nada	4	66,7%
Pedagogia	Não mudaria nada	26	50,0%	Não mudaria nada	16	43,2%
Química	Não mudaria nada	2	28,6%	Não mudaria nada	4	80,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

A maioria dos estudantes também afirmou manter uma boa ou ótima relação com seus professores e que não mudaria nada nessa relação.

Houve alguns casos, ainda, alunos que indicaram que a mudança nessa relação deveria partir deles próprios, deixando, por sua vez, de serem tímidos, participando mais, dialogando mais com os professores.

Mas, se considerarmos as colocações na entrevista coletiva é possível ampliar essa análise:

[...] Também eu acho que a relação professor/aluno é fundamental, porque tem muito professor que inibe a gente, às vezes você quer debater, você quer conversar e você tem uma ideia e você se prende àquilo e onde a gente acaba soltando isso mais na prova porque eles não abrem esse espaço pra gente e embora muitos alunos ainda preferem aquele professor tradicional...(ingressante - PED)

A gente comenta entre os alunos a questão da vaidade dos professores...

Quando os alunos discutem essa questão da vaidade lá, comenta-se a própria postura que eles têm diante da hora que está passando o conteúdo.. O que eu to falando é o mais certo [...] E também alguns professores que tentam demonstrar que tem o poder mesmo na sala de aula, então controla o próprio aparato de avaliação ali, não entregando prova dentro do prazo, promovendo um terrorismo mesmo! Isso acontece, eu presenciei isso, vai lá dá um sermão e faz

um terror danado em cima da prova, então é o tipo de visão que a gente tem... (concluente – BIO)

Um dos alunos (concluente do curso de Ciências Biológicas) discorreu sobre a relação que os professores mantêm com os alunos e afirmou que muitas práticas são autoritárias, inclusive utilizando-se dos mecanismos de avaliação para a manutenção das relações de poder e subordinação que existem entre professores e alunos. Ao ouvir o relato do estudante, foi perguntado à ele se acreditava que os seus colegas, também futuros professores, se identificavam com essa prática de seus professores:

Estão reproduzindo isso de alguma forma. Isso aí na Biologia é bem claro essa relação, qualquer pessoa que visitar o curso de biologia por um semestre vai perceber a característica que ele diz, só que lá invés de vaidade a gente chama de 'deuses' mesmo. Eles faltam se auto intitular... Com o perfil bacharelado, a maioria deles realmente são profissionais excelentes, muitos deixam isso bem claro durante as suas aulas muitas vezes esquecem o que precisa naquele momento, e preferem falar das suas conquistas, dos artigos que publicam, e aí a formação nossa como professor vai ficando... E eles fazem o que eles podem pra manter essa situação. O grupo deles, professores, já é desunido por esta característica, porque cada um ali entende que o seu é mais importante e fazer as relações ali de amizade pra quê? Não é o que mais importa, e isso só respinga na gente, mas a sorte é que os alunos da licenciatura percebem isso muito claramente e pelo que eu converso com todos eles ninguém quer reproduzir essa situação não, porque acham ridículo você chegar numa sala de aula, dar mais importância às suas conquistas pessoais, tudo bem todo mundo tem direito de falar do que faz, e é importante porque é até um estímulo à carreira do biólogo, mas ao ponto de ignorar a formação do licenciado, aí já é um pouco demais. Dentro da biologia poucos professores trabalham uma prática pedagógica dentro da sua disciplina, muito poucos, e quando trabalham também não é lá essas coisas (concluente BIO).

Nesse aspecto, pesquisa realizada no Campus Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso, envolvendo diferentes cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento, buscou compreender como se “configuram a violência e o poder simbólicos nas relações pedagógicas entre docentes e discentes no ensino superior” (CRUZ e PEREIRA, 2013, p.241).

A partir da análise de entrevistas realizadas com alunos, com os resultados dessa investigação “verificou-se que a violência se configura desde a forma mais sutil até as mais perceptíveis e que, embora a violência esteja presente nos processos pedagógicos no contexto estudado, esta não fora totalmente percebida, provavelmente pela reprodução da ordem simbólica, socialmente construída e internalizada por docentes e discentes” (CRUZ e PEREIRA, 2013, p.241) .

A não percepção de alguns aspectos, os quais pode-se considerar “violência”, na relação professor-aluno apontada nos questionários, mas revelada pela entrevista pode ter como resultado a inibição dos estudantes no envolvimento com o seu processo formativo.

Dessa forma, para as autoras,

Todas as situações de violência, seja em qualquer configuração desse fenômeno, certamente refletem no processo educativo, atingindo os princípios ideais de educação e indo exatamente no sentido inverso do que se entende como ‘saudável’ no ambiente educativo, como espaço que deveria propiciar, favorecer e reforçar o desejo de aprender do sujeito de ensino, fomentando o exercício de sua politicidade. Porém tais situações reforçam as assimetrias e as submissões de uns para com outros, cujo cenário marcado pelas relações de força e poder de dominação das estruturas autoritárias, reconhecidas como legítimas pela ordem social (CRUZ e PEREIRA, 2013, p. 249).

Posto isso, de forma geral, os estudantes conferem às disciplinas específicas das áreas do conhecimento o status de as mais importantes de seu curso por serem a base do curso e, em contrapartida, às disciplinas pedagógicas como as mais importantes para a sua formação profissional por prepararem para a atuação docente. Manifestaram que as características dos melhores professores são o domínio do conteúdo e a capacidade de transmitir esse conteúdo e que tem uma boa relação com os professores, relação essa que não necessita de mudança, sendo possível, assim, reconhecer as relações que os alunos estabelecem com os professores, as disciplinas e a formação na licenciatura.

6.3- Os sentidos da formação em nível superior para a prática profissional

Dando continuidade, o estudo buscou verificar quais os sentidos, atribuídos pelo aluno, da sua formação em nível superior para a prática profissional, na condição de futuro professor. Para tanto, foram feitas questões sobre a condução das aulas na Universidade e a influência na formação, as escolhas profissionais após a graduação e a importância dessa formação inicial para a futura atuação profissional.

Quadro 28- Você acredita que a forma como os professores conduzem suas aulas influencia na sua formação?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Influência Prof/Aluno	Resp.	%	Influência Prof/Aluno	Resp.	%
Ciências Biológicas	Sim	6	85,7%	Sim	4	100,0%

Ed. Física	Sim	10	76,9%	Sim	14	87,5%
Física	Sim	4	100,0%	Sim	4	100,0%
Geografia	Sim	15	71,4%	Sim	12	100,0%
História	Sim	10	83,3%	Sim	7	77,8%
Letras (Português)	Sim	5	100,0%	Em partes	1	33,3%
Letras (Inglês)	Sim	5	100,0%	Sim	1	33,3%
Matemática	Sim	10	90,9%	Sim	5	83,3%
Pedagogia	Sim	47	90,4%	Sim	34	91,9%
Química	Sim	6	85,7%	Sim	4	80,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 29- Porque a forma como os professores conduzem suas aulas influenciam na sua formação?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Justificativas	Resp.	%	Justificativas	Resp.	%
Ciências Biológicas	É na graduação que se adquire o conhecimento necessário para a profissão	5	71,4%	Espelhamo-nos na forma como nossos professores dão aulas	2	50,0%
Ed. Física	Espelha-se no professor com vistas ao futuro profissional	8	61,5%	Os alunos são reflexos dos professores (positiva ou negativamente)	13	81,3%
Física	O professor é um referencial/modelo para o futuro professor saber lidar com seus alunos	2	50,0%	Os alunos são reflexos de seus professores	2	50,0%
Geografia	O futuro profissional é reflexo dos seus professores e de seu curso (positiva ou negativamente)	13	61,9%	O futuro profissional é reflexo dos seus professores e de seu curso (positiva ou negativamente)	9	75,0%
História	Os alunos são o reflexo de seus professores	6	50,0%	O futuro professor é reflexo de seus professores na graduação	4	44,4%
Letras (Português)	Porque as aulas são a base da formação profissional	2	40,0%	A maioria colabora, mas muitos não tem dedicação para ajudar os alunos	1	33,3%
Letras (Inglês)	Os alunos serão o reflexo dos seus professores (como modelo, inspiração)	3	60,0%	Quando se aprende um conteúdo o professor influencia, caso não aprenda o aluno tem que procurar seus próprios meios	1	33,3%
Matemática	Espelha-se no professor com vistas ao futuro profissional	6	54,5%	Espelha-se no professor com vistas ao futuro profissional	4	66,7%
Pedagogia	Os alunos são o reflexo de seus professores	38	73,1%	Os alunos são o reflexo de seus professores	29	78,4%

Química	Porque aproximam o conteúdo das aulas com a realidade profissional	2	28,6%	Os alunos são reflexos de seus professores, uma vez que o curso é de licenciatura	2	40,0%
---------	--	---	-------	---	---	-------

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Nessa etapa, a primeira questão perguntava se o aluno acreditava que se a forma como os professores conduziam as suas aulas influenciava na sua formação e o porquê.

Cunha (1998, p.33) afirma que a

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.

Mesmo concordando com a autora sobre a assertiva de que o professor na Universidade é o centro do processo de ensino, havia uma expectativa e, até mesmo, uma hipótese, de que a resposta dos estudantes poderia indicar um caminho mais autônomo e mais independente por parte desses alunos na sua relação com os seus professores e com o conhecimento transmitido pelos cursos.

A maioria das justificativas afirma que a forma como os professores conduzem as aulas influencia na formação porque o professor é o espelho e, portanto, reflete o trabalho que é realizado pelo professor. Outras respostas indicaram que se o conteúdo é aprendido, isso influenciará na futura prática profissional.

Os concluintes dos dois cursos de Letras (Português e Inglês) apontam, também, que os professores não tem “dedicação” para ensinar os alunos e, no caso do concluinte do curso de Inglês, como não pretende atuar na educação, não sofre influência dos professores na sua futura prática profissional.

Essa constatação se aproxima significativamente dos resultados encontrados em pesquisa realizada pelo IDEA - Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Grupo SM, Espanha), publicado em 2009⁵³, com professores

O primeiro interesse desse estudo foi o de conhecer a opinião dos professores sobre a formação inicial que receberam e a adaptação do

⁵³ Tratou-se de uma pesquisa de opinião, na qual foram distribuídos aleatoriamente 15 mil questionários para professores brasileiros em exercício no primeiro semestre de 2009, em todo o território nacional. “Houve colaboração de especialistas do MEC para elaboração das questões fechadas que expressar seu grau de concordância em relação a diversas afirmações sobre a formação inicial e os currículos de Pedagogia e Licenciatura, em escalas do tipo Lickert. [...]O ponto de partida para a elaboração dos questionários foi a constatação dos dados do Censo Escolar 2007. [...]Do total dos respondentes, houve um retorno de 4.266 professores, dos quais 3.512 são professores do Ensino Fundamental cujos questionários foram considerados válidos para fins de análise” (p.9-10).

currículo da mesma às necessidades da profissão. Para isso formulou-se uma série de afirmações para as quais os professores deveriam dar seu grau de concordância. Duas destas afirmações tinham a ver com a opinião geral sobre sua formação inicial.

A primeira delas lhes pedia seu grau de concordância quanto à seguinte afirmação: “A qualidade de um sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores”.

Podemos constatar que mais da metade dos professores, fossem eles ingressantes ou experientes (57%), concordaram que a qualidade de um sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores.

Analisando os dados por grupos em função da antiguidade docente, se observa que são os mais jovens, seguidos dos que têm mais de 30 anos de profissão, os que têm mais clara essa relação: 71% e 65,9%, respectivamente. Pode-se inferir, por essas respostas, que os docentes valorizam sua formação inicial e são esperançosos quanto à sua ação docente, o que é um bom sinal na constituição de sua identidade profissional. Ou seja, se a formação for boa, será boa a qualidade do ensino (2009, p. 14).

Nesse estudo, apesar dos futuros professores afirmarem que a forma como seus professores conduzem suas aulas interfere na sua formação e na atuação, esses mesmos estudantes também não poupam críticas quando, na entrevista, falam sobre as aulas dos seus professores, destacando - especialmente – o ensino de conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos:

[...] Antes ninguém trabalhava, não existia isso, alguns professores disseram que não trabalhariam e que isso ficasse a cargo do professor que trabalha essa disciplina, que é biólogo lá e trabalha isso, alguns tentaram trabalhar de uma forma que eu acho não ideal, digamos assim: 'vamos elaborar determinado método' alguma coisa pra estudar determinado assunto, não busca literatura de base, não busca trabalhar isso, fica secundário. Todas as aulas específicas da profissão de biólogo na licenciatura são de perfil bacharelado, tanto que é uma proximidade, claro que é também uma característica da formação aqui dentro formar licenciados que possam trabalhar como bacharéis, mas a maioria dos professores simplesmente ignora esse fato e continua dando aula com perfil de bacharel e a gente fica quieto, e é um problema porque ensinar biologia não é uma coisa fácil, são muitos conceitos, muita nomenclatura que a gente fala. Você vai dar uma aula, por exemplo, pode ser qualquer conteúdo dentro de botânica, você vai dar o ciclo reprodutivo e é muito maçante, tem muito nome, muitos nomes estranhos e você tem que ensinar uma linha de pensamento diferente às vezes, que pro aluno é muito complexo. Durante o estágio muitos alunos reclamavam, chegavam pra mim: 'Olha, quando você for dar aula você fala o que que é isso, explica direito que a pessoa às vezes esquece, a gente não entende...' Acredito que todas as pessoas aqui têm as suas dificuldades, mas assim pra gente fica faltando isso, 'como é que eu vou ensinar o ciclo reprodutivo de determinada coisa ou vou explicar pra ele como é que o cérebro funciona? [...] fica naquela 'vamos criar algo novo', só fica nessa: 'vamos criar algo novo', 'vamos fazer um joguinho...', 'vamos fazer uma maquete', no curso quer produzir o conhecimento.. Fica nessa de que acha que biologia

“você só ensina montando algum experimento,” “aula diferente”, não busca formar a gente pra ensinar aquilo.

Não ensina a gente ensinar aquele conteúdo e aí a gente chega pra dar aula no ensino fundamental II, como eu cheguei lá, extremamente difícil porque eu estou com um pensamento extremamente complexo da universidade e chego lá e tenho que ensinar pra eles pela primeira vez aquele conteúdo, então pra gente é difícil. Você sabe que tal coisa é assim e assim, mas como você vai jogar aquilo pro aluno, pra que ele compreenda mais fácil, então é aí que a gente sofre mais...

Como o conhecimento, digamos assim, do conteúdo, a gente adquiriu. Agora a prática, de como foi feito, de como utilizar, diz ... (concluente – BIO).

O concluente do curso de Ciências Biológicas aproveitou a oportunidade da entrevista coletiva, debatendo questões relativas ao trabalho do seu professor e a organização de seu curso de graduação para pontuar vários aspectos que considerada que precisariam ser revistos, dentre eles o fato de no curso de licenciatura as aulas terem um caráter “bacharelesco” e não serem trabalhados elementos acerca do ensino daquele conteúdo na escola básica.. Na entrevista ainda, ele provocado, quando perguntado à ele se ele não estava esperando que o curso de graduação lhe fornecesse “receitas” de como ser professor e dar aulas e ponderou:

Não... Esperar receita é o que eles estão fazendo, 'vamos fazer um joguinho', isso é esperar por receita, eu acho que o que eu penso, o que eu queria que acontecesse é que eles parassem um momento pra pensar como aplicar seus conteúdos, porque eles mesmos não tem métodos muito variados: é aula expositiva e aula prática, acabou.

Eu queria só que eles parassem pra pensar um pouco, pra conversar com a gente... Não deixar a gente depois que aprendeu o conteúdo pensar por si só, acho que é claro que a universidade pede autonomia do aluno, que ele busque, tenha o conhecimento para que ele possa seguir adiante, mas eu acho que mais cabeças pensam mais, pensam melhor, discutem melhor, então eu acho que se desviassem o foco um pouco mais da aula bacharelesca que eles dão um pouco mais pra licenciatura, beneficiar os alunos da licenciatura, acho que seria bom. Não acredito que seria a fórmula pronta, seria bem produtivo, a fórmula pronta é o que eles estão fazendo (concluente- BIO).

A crítica que o estudante faz ao trabalho de seus professores encontra ressonância nas palavras de Cordeiro (2007, p.114) quando afirma, após pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco, avaliando aulas do Curso Médico do Centro de Ciências da Saúde daquela instituição, que as práticas em sala de aula precisam ser revistas, uma vez que o currículo prescrito é muito diferente do currículo vivido, as condições estruturais do ambiente físico são precárias e o trabalho coletivo

em aula poderia ser menos tímido, dentre outros aspectos. Para atingir a formação esperada daquele profissional a autora pondera que

A problemática remete à necessidade de repensar o *espaço nuclear* da formação, no contexto da universidade: a aula. Esse espaço há que ser questionado nas suas concepções básicas, compreendido nos seus muitos sentidos, como forma de sintonizá-lo com as exigências atuais: as do mundo do trabalho e, sobretudo, as necessidades fundamentais da pessoa.

Almeida (2011), ao expor as bases teóricas e metodológicas que sustentam sua concepção de formação de professores, defende princípios orientadores que se aproximam dessa crítica estabelecida pelo estudante à organização de seu curso de licenciatura.

Nas palavras da autora,

Um primeiro refere-se à imprescindível articulação entre teoria e prática na formação docente, de maneira a superar a tradicional justaposição entre elas. Defendemos que, tanto na formação inicial como na continuada, o conhecimento prático e o conhecimento teórico sejam integrados de maneira a assegurar um entendimento adequado da ação docente. Outro ponto importante é assegurar a integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo de ensino e de aprendizagem. É essa compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico (ALMEIDA, 2011, p. 57).

Concordando com a autora da necessária associação dos conteúdos dos saberes específicos dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento aos conteúdos pedagógicos para que o futuro professor possa transpor à realidade da escola pública foi perguntado à ele em que medida ele acredita, em uma escala de 0 a 10, quanto que a sua formação inicial contribuirá para a sua prática profissional. A maioria dos respondentes e, em alguns casos todos, responderam acreditar que a formação na graduação contribuirá muito para a atuação, como pode-se observar no quadro 30.

Quadro 30- Em uma escala de 0 (nada) a 10 (muito), quanto você acredita que a sua formação na graduação contribuirá para a sua atuação profissional?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTEs		
	Escala	Resp.	%	Escala	Resp.	%
Ciências Biológicas	Muito (8-10)	4	57,1%	Muito (8-10)	4	100,0%
Ed. Física	Muito (8-10)	10	76,9%	Muito (8-10)	11	68,8%

Física	Muito (8-10)	4	100,0%	Muito (8-10)	4	100,0%
Geografia	Muito (8-10)	11	52,4%	Muito (8-10)	7	58,3%
História	Muito (8-10)	8	66,7%	Muito (8-10)	6	66,7%
Letras (Português)	Muito (8-10)	4	80,0%	Muito (8-10)	1	33,3%
Letras (Inglês)	Muito (8-10)	5	100,0%	Muito (8-10)	2	66,7%
Matemática	Muito (8-10)	10	90,9%	Muito (8-10)	5	83,3%
Pedagogia	Muito (8-10)	39	75,0%	Muito (8-10)	28	75,7%
Química	Muito (8-10)	5	71,4%	Muito (8-10)	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 31 - Razões pelas quais acredita que a sua formação na graduação contribuirá para a sua atuação profissional

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Razões	Resp.	%	Razões	Resp.	%
Ciências Biológicas	Porque é a base para a atuação profissional	2	28,57%	Muito conhecimento se adquire na prática profissional	3	75,0%
Ed. Física	O que será utilizada na prática deverá ser aprendido na graduação	6	46,2%	A graduação é a base e o profissional deve buscar especializar-se		62,5%
Física	Mas, alguns conhecimentos são adquiridos no cotidiano	2	50,0%	Quando formar o salário será maior	1	25,0%
Geografia	O futuro profissional é reflexo dos seus professores e de seu curso (positiva ou negativamente)	13	61,9%	Para a docência existem outras fontes de aprendizado	4	33,3%
História	A graduação é a base para a atuação profissional	5	41,7%	Não justificou	2	22,2%
Letras (Português)	É na graduação que nos preparamos para a profissão	2	40,0%	Porque é a base para a atuação profissional	1	33,3%
Letras (Inglês)	Durante a graduação que nos tornamos bons profissionais	2	40,0%	A graduação é o alicerce da vida profissional	1	33,3%
Matemática	Na graduação se adquire conhecimento para se tornar um bom profissional	7	63,6%	Mesmo se não se tornar professor, a graduação influencia muito na profissão e na vida	4	66,7%
Pedagogia	Porque a graduação permite ingressar no mercado de trabalho	10	19,2%	O professor precisa continuar sempre estudante (form. continuada)	8	21,6%

Química	A graduação possibilitará uma boa colocação profissional	2	28,6%	Muito conhecimento se adquire na prática profissional	3	60,0%
---------	--	---	-------	---	---	-------

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Predominantemente, os estudantes afirmaram que a graduação é a base da atuação profissional e que é nessa etapa que ocorre a aquisição de conhecimentos para a vida profissional. Contudo, também indicaram que muitos conhecimentos são adquiridos na prática, que o aprendizado do professor precisa ser continuado e, também que a formação na graduação, além ser espaço para formação profissional, é um espaço de formação humana.

Alguns alunos destacaram as dificuldades em incorporar à prática, o conteúdo da formação inicial, especialmente pela forma como as escolas e os sistemas públicos de ensino estão organizados.

A questão de formação dos professores e como chega na educação básica isso, eu imagino que se é um professor que acaba de sair da universidade, ele está a mil, está querendo revolucionar, ele está querendo transformar a escola e tudo mais, mas a série de restrições que ele encontra na escola, esta questão até da possibilidade, por exemplo no conteúdo da educação física, você encontra um cenário: 'o esportivista (sic) na educação básica' e que isto por exemplo posso dizer do curso da UFG Jataí, o curso de educação física licenciatura, sob o ponto das ciências humanas, nem ciências biológicas não é, debate a todo momento, do começo ao final do curso essa visão esportivista (sic) na educação básica. [...] mas ele chega a mil na educação básica e ele vê um cenário que acaba não tendo contato da universidade com este cenário de simplesmente ter uma teoria, algo parecido com isso no ensino superior, e chega na educação básica ele não sabe o que fazer. E às vezes a gente pensa que aprendeu esse conteúdo na universidade, mas realmente não aprendeu, porque se tivesse aprendido a gente conseguiria estabelecer práticas pedagógicas diferentes.... (ingressante - EF)

Enricone (2008, p. 17) discorre sobre a aprendizagem no ensino superior e aponta para uma mudança na forma de organização das aulas a fim de que estas produzam uma aprendizagem significativa, para que o aluno, diferentemente do entrevistado, tenha a percepção de que o conteúdo assimilado de fato

Até hoje a ênfase tem sido colocada no processo de ensinar como transmissão ou comunicação oral de temas pelos professores. O que se quer aqui é falar de metodologia do professor que exige conhecimento na área cognitiva e reconhecimento de que o aluno é responsável pelo aprendizado. Este aprendizado é um processo que pode orientar vários objetivos e aspectos determinantes.

Esse mesmo aluno, ainda, expõe que na graduação é “ensinado” que a participação política do professor na organização da instituição (escola) é fundamental ao trabalho docente, porém, na Universidade, essa participação e esse espaço de diálogo não são disponibilizados aos futuros professores:

No que se diz da formação neste aspecto político, por exemplo, isso é dado a todo o momento, falam em sala de aula: 'ah, você tem que participar mais', vai na reunião de colegiado do professor e tenta falar alguma coisa! Professor vai te dar paulada na cabeça, a formação vem daí, você vai aprender a ficar lá calado no momento que você não é bem vindo, você vai poder falar só quando eles te derem a fala (ingressante- EF).

Aluno concluinte do curso de História⁵⁴ indica em uma fala extensa, porém reveladora, como os estudantes conseguem avaliar seu curso e apreender como a graduação pode contribuir para a constituição de uma prática pedagógica mais significativa.

Da segunda parte, né? Então na segunda parte (do curso) agora a gente já percebe um esforço muito grande dos professores que são encarregados e incumbidos dessa segunda parte, curiosamente não são os mesmos da primeira, alguns professores até coincidem nesta prática, e alguns não demonstram domínio assim de prática tão grande, inclusive se esforçam..
Eles eram melhores na primeira parte, então de certo exerciam pesquisas só, mas alguns professores de estágio por exemplo, eles se esforçam muito em compensar este déficit da primeira parte, inclusive eu fui me apaixonar muito mais pela educação na segunda parte do curso. Eu entrei no curso... Só que como foi dito aqui eu estava mais preocupado em acompanhar a turma, mas assim eu fui me apaixonar mais ainda pela educação na segunda parte do curso. Então foi quando começou a se refletir sobre a formação nossa mesmo, a gente começou a repensar o próprio início do curso, o que representou aquilo, pensar esta dicotomia, e perceber a educação como uma forma de possibilidade também, então a gente começou a ir pro estágio, acompanhar... O nosso estágio não foi apenas prático, foi teórico também. A gente discutia textos, debatía a própria vivência da escola e isso foi muito rico, no sentido por exemplo da gente perceber que a escola é uma estrutura que engessa de certo modo só que a gente tem possibilidade de você trabalhar ali dentro, mesmo com essa estrutura que engessa. E pensar, por exemplo, numa forma, não como uma receita, mas refletir mesmo sobre a possibilidade de você ensinar os conteúdos e ir numa perspectiva que possa construir a autonomia do aluno, que faça com que o aluno desenvolva a habilidade de interpretação, isso é muito importante, então a história, assim como a matemática é mal vista na escola. Tem aluno que fala que detesta matemática, 'eu não gosto de história porque história é ler e decorar'. Então a gente percebe que história é

⁵⁴ Na ocasião da entrevista já aprovado no mestrado em História (Faculdade de História/UFG/Goiânia)

problematizar e no estágio algumas intervenções que a gente fez e aí já acrescento também o PIBID, não tá dentro da grade ali, mas a gente pode perceber isso de uma outra forma, e ter uma vivência mais estendida com a escola, mas no estágio eu percebia também, quando você leva a problematização de um conteúdo histórico pra sala de aula, vamos dizer que eles interagem, parece que eles têm prazer em participar da aula, então é uma outra percepção, diferente de quando você vai lá dar uma aula simplesmente aquela aula 'decoreba' mesmo... E a questão dos conteúdos, refletir sobre como você levar esta problematização pra sala de aula. São conteúdos... História do Brasil, por exemplo, não tem um ponto em comum, a história do Brasil tem diversas interpretações. Então como você levar isso pra sala de aula? Como você permitir é... Fazer com que o aluno perceba, por exemplo, o tipo de construção que se faz dentro da história (concluente – HIS).

Masetto (2006), assim como Enricone (2008), defende que a prática de ensino na Universidade seja revista para contemplar aquilo que é mais relevante para o estudante, como o futuro professor de História revelou: há aprendizagens mais significativas e que fazem mais sentido para a futura atuação profissional. O autor, então, afirma, questionando

O mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão dos conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e já há algum tempo, ultrapassado.

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – *que devo ensinar aos meus alunos?* – por outra mais coerente – *o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?* (p.12 – Grifos no original)

Mesmo com as avaliações realizadas ao longo do curso de licenciatura, apontando as dificuldades em sua trajetória formativa, os estudantes vêem a carreira docente como opção profissional.

Quadro 32 – Preferências para atuação profissional ao final do curso

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Alternativas	Resp.	%	Alternativas	Resp.	%
Ciências Biológicas	Professor de Ensino Superior	5	71,4%	Professor de Ensino Médio	4	100,0%

Ed. Física	Professor de Ensino Médio/EJA	4	30,8%	Professor de Ensino Médio/EJA	4	25,0%
Física	Professor de Ensino Superior	2	50,0%	Professor de Ensino Superior	3	75,0%
Geografia	Professor de Ensino Fundamental	4	19,0%	Professor de Ensino Fundamental	5	41,7%
História	Professor de Ensino Fundamental	5	41,7%	Professor de Ensino Fundamental	3	33,3%
Letras (Português)	Professor de Ensino Superior	4	80,0%	Professor, mas na rede privada	1	33,3%
Letras (Inglês)	Professor de Ensino Superior	4	80,0%	Professor de Ensino Fundamental	3	33,3%
Matemática	Professor de Ensino Superior	5	45,5%	Não pretendo atuar em educação	4	66,7%
Pedagogia	Professor de Educação Infantil	22	42,3%	Professor de Educação Infantil	17	45,9%
Química	Não pretende atuar em educação	4	57,1%	Professor de Ensino Superior	3	60,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Foi possível constatar também que a maioria dos licenciados vislumbra a carreira docente como futuro profissional, mesmo com as críticas construídas ao curso de graduação e à sua formação inicial, como foi possível perceber também nos depoimentos na entrevista, reafirmado, especialmente, pelo estudante de Geografia:

No caso da educação física, a gente percebe muito isso também, porque a educação física e a licenciatura a área dela é enorme, quem vai dar aula da minha sala? Minha turma é bem defasada mesmo, é igual ele falou mesmo, eram 18 e depois 15 e já está com 10. (Ingressante – EF).

Então os alunos chegam ao final do curso convencidos de que talvez ser professor é uma oportunidade interessante. É! Só que a experiência de aplicação de conteúdos e de como fazer métodos e pedagogia de ensinar o conteúdo, ele realmente vai se sentir maravilhado depois de um ano ou dois que ele estiver dando aula na rede. Estou dizendo assim, no processo de ensino da pedagogia de como levar aquele conteúdo, não a questão da política do ensino no nosso país, da política ao professor porque isso aí a gente sabe que é péssimo (Concluente – GEO).

Não na matemática e mais assim: 'como é que eu vou entender isso aí agora?', como é que eles vão ensinar depois... Principalmente porque são pouquíssimos os que pretendem dar aula depois! Pouquíssimos, mas eles não se preocupam muito em saber como eles vão passar isso (Ingressante – MAT).

Muitos estudantes citaram os diferentes níveis de ensino na educação básica como preferência para o trabalho após a graduação, mas o dado que sobressai é o

percentual de estudantes que afirmam desejar ser professor universitário, mesmo logo no ingresso na graduação.

Essa talvez seja uma visão estereotipada do professor universitário. Pode haver a impressão (que não necessariamente corresponde à realidade) de que esse docente, diferentemente dos professores em outros níveis e modalidades de ensino, tem condições e carga horária de trabalho mais favoráveis, salário mais atraente em relação às outras categorias docentes; elementos que seriam sugestivos no momento da escolha dessa carreira.

Até mesmo porque inúmeras críticas são feitas à Universidade, sua estrutura e ao trabalho docente, como afirmam Almeida e Soares – citando a realidade portuguesa, que, nesse aspecto, parece se assemelhar à brasileira

Vários factores se conjugam para o aumento crescente na população estudantil universitária. A pressão social para uma maior formação académica e técnica dos quadros intermédios e superiores de um país, a generalização do ensino secundário à quase totalidade dos jovens e as dificuldades de emprego nestas faixas etárias, ou a abertura da Universidade a novos públicos (estudantes de idades mais avançadas, grupos étnicos minoritários e grupos sociais menos favorecidos, estudantes-trabalhadores, portadores de deficiências sensoriais e motoras...) são alguns dos factores explicativos desse aumento.

Comenta-se que o ensino universitário se encontra massificado. Importa clarificar que a massificação existente não decorre directamente do aumento verificado no número de estudantes, mas do facto da Universidade tentar atender a todos com as mesmas instalações, os mesmos cursos e currículos ou os mesmos métodos de ensino “importados” de quando respondia satisfatoriamente a uma pequena elite social. Procurando captar maiores financiamentos públicos através do aumento da sua população discente, a Universidade não ode deixar de se preocupar com a crescente onda de críticas à sua produtividade ou à sua incapacidade para implementar uma real política de igualdade de oportunidades (2004, p.16).

Concordando com as afirmações dos autores, a realidade da categoria docente precisa passar por uma revisão política e pedagógica, que deverá desmistificar – sobretudo- essa relação de poder exercida em relação aos estudantes, a qual os faz acreditar que o trabalho de seu professor é extremamente mais digno, eficiente e importante que qualquer outra função docente.

Considerando esses elementos, foi possível analisar os sentidos da formação em nível superior para a prática profissional na perspectiva dos estudantes: entendem como uma etapa formativa fundamental para uma profissão da qual almejam ocupar-se.

6.4- Ensino e aprendizagem no ensino superior

Como indicativos para a reflexão sobre trabalho do docente universitário foram feitas perguntas que versavam sobre os processos utilizados pelos professores que favoreciam a aprendizagem do aluno. Deliberadamente foi perguntada qual a metodologia que mais contribui para o aprendizado, além de questões como: quando não compreende o conteúdo o que faz para superar essa dificuldade, e, finalmente, quem são os bons e os maus professores na ótica do estudante universitário.

Quadro 33 - Quais as práticas (metodologias) de seus professores você acredita que mais contribuem para o seu aprendizado?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Práticas metodológicas	Resp.	%	Práticas metodológicas	Resp.	%
Ciências Biológicas	Aulas práticas (laboratórios)	3	42,86%	Aula prática em laboratório/Aula de campo	3	75,0%
Ed. Física	Leitura	3	23,1%	Aquelas que permitem a participação dos alunos	3	18,8%
Física	Listas de exercícios e trabalhos feitos fora da aula	2	50,0%	Estratégias variadas para explicar o mesmo conteúdo	1	25,0%
Geografia	Aulas de campo/aulas práticas	9	42,9%	Aulas de campo/aulas práticas	4	33,3%
História	Aula expositiva com uso de datashow	3	25,0%	Aqueles que permitem que o aluno desenvolva seu pensamento independente	2	22,2%
Letras (Português)	Debate em sala de aula	3	60,0%	Leitura de livros	1	33,3%
Letras (Inglês)	Leitura de textos	2	40,0%	Leitura de textos	2	22,2%
Matemática	Aulas que tenham muitos exemplos que facilitam a compreensão	2	18,2%	Lista e resoluções de exercícios	1	16,7%
Pedagogia	Aula expositiva dialogada (com auxílio de datashow)	15	28,8%	Debates	7	18,9%
Química	Aquelas nas quais há interação entre a sala e o professor	2	28,6%	Quando é possível associar teoria e prática	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Na condição de pergunta aberta, essa pergunta obteve um ampliado número de respostas e o quadro pôde considerar apenas aquelas cujo percentual destacou-se.

No quadro, foi possível verificar que, dentre as metodologias citadas, aquelas nas quais o estudante assume papel ativo são destaque.

Além disso, algumas das metodologias citadas pelos alunos dos diferentes cursos foram: dinâmicas, seminários, visitas a outros espaços formativos/vivências, trabalhos e estudos dirigidos, exibição e análise de filmes, atendimento individualizado ao aluno, metodologias que utilizem diferentes recursos tecnológicos, aquelas objetivas na transmissão do conteúdo e metodologias que pressupõem a crítica ao objetivo estudado.

Nesse caso, também foi possível verificar a diferença entre ingressantes e concluintes. Os primeiros apontam formas mais tradicionais (centradas no professor) como metodologias que mais contribuem para o seu aprendizado, em consequente, os concluintes oferecem uma maior gama de respostas, enumeram diversas metodologias, sobretudo aquelas nas quais o aluno tem maior participação.

No ambiente acadêmico, caracterizado por Cunha (2006, p. 258), como aquele no qual alguns aspectos da “produção” são os que conferem prestígio ao docente, faz-se necessário identificar o ensino (e o ensino na graduação) como tarefa fundamental do trabalho docente, rompendo com alguns processos de reprodução, conforme define a autora

O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a origem de área, alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados.

O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional.

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

Os estudantes, além de indicarem aquelas metodologias mais significativas para o seu aprendizado, conseguem avaliar o trabalho do seu professor e o como o conteúdo aprendido poderá ser “didatizado”, transformado em conteúdo de ensino, como é o caso do estudante do curso de História.

Já aqueles que ingressaram agora e eu acho interessante a reflexão que estas pessoas fazem e eu também me incluo nisso de que não é uma revolução que a gente vai fazer na escola, lógico, ninguém tem todas estas estruturas que a gente percebe, só que é possível e tem possibilidade de você problematizar o conteúdo em sala de aula, tem como você dar conteúdo por exemplo da análise de uma fonte específica, o próprio livro didático traz alguns materiais que os professores não utilizam, fragmentos de alguns documentos, imagens, é um tipo de material no qual você pode partir daquilo ali pra problematizar o conteúdo em sala de aula e fazer uma aula interessante, uma aula que traga o aluno pra dentro desta aula e

faça ele perceber sentido no ensino de história. E a gente percebe isso, já uma outra parte, esses alunos que já dão aula há algum tempo já não se sensibilizam com isso. (concluente- HIS)

O aluno do curso de Matemática, por sua vez, justifica que a natureza complexa do conhecimento em matemática e/ou ciências exatas não permite ao seu professor variar as estratégias de ensino.

De vez em quando eles dão uma lembrada, assim de como vai explicar isso pra um aluno mais jovem... Alguns conceitos são muito complexos... Dá um comentário de como você vai falar isso pra um aluno mais jovem, tem estes comentários mas é muito pouco. Eu acho assim que mais na matemática é uma coisa muito exata, não tem como você fugir muito daquele jeito que explica, é mais ou menos assim: 'é assim que você tem que explicar, porque é assim que você vai entender', não que seja uma coisa assim 'é esse o certo', mas é isso! Não tem como você fugir, por exemplo, $1+1$ são 2. Não tem explicar de outro jeito, você vai juntar as duas coisas e vai dar isso. Mas também de certa forma é mais fácil jogar a coisa pronta do que explicar todo processo pra chegar lá, igual no caso, por exemplo, do teorema de Pitágoras, você vai ensinar o teorema de Pitágoras, fala assim 'o quadrado da hipotenusa é a soma do quadrado dos catetos', é bem mais fácil jogar essa fórmula do que explicar toda aquela regra de semelhança de triângulo e fazer todas aquelas associações até chegar lá na fórmula mesmo. (ingressante - MAT)

O estudante do curso de história percebeu que há professores que preocupam-se com o conteúdo, mas, sobretudo, com o sentido desse conteúdo para o aluno e para a sua formação docente:

A gente percebe alguns professores ali que têm uma didática muito boa e que realmente aproxima o que é ensinado no curso de história com a questão da educação básica, que a gente está sendo formado pra licenciatura... O curso lá não é um curso de bacharelado e a própria grade curricular do curso ele é dicotômico, então no início do curso você inicia, o curso tem a impressão de ser um curso de bacharelado mesmo, apesar de ser licenciatura e quando se fala de pesquisa se fala apenas dessa pesquisa acadêmica, não se fala de pesquisa em educação, e os professores que são incumbidos dessas disciplinas também eu percebo que eles pouco enfatizaram essa questão da ligação da educação e o curso e isso veio mais no final do curso com alguns professores, que inclusive, têm carreira na educação também, que trabalharam muitos anos na escola... Mas que tem este vínculo com a escola, as pesquisas também são ligadas a questão da educação e uma coisa deve ter ressaltado bastante é a questão de uma educação mais humanizada por parte de alguns professores também, então, por exemplo, eles são abertos a rediscutir o plano de ensino deles, então a questão das avaliações, possibilita também uma forma diversificada de avaliação que contribui de alguma forma com os alunos, no sentido de que temos diversas habilidades também, então por exemplo, têm alunos que não se dão muito bem com a prova escrita, mas nos seminários têm maior facilidade, professores que prezam por isso: - uma didática mais diversificada também (concluente - HIS).

Krasilchik (2009, p.151) defende aquilo que percebeu o estudante de História: “[...] os professores preocupam-se prioritariamente com o que vão ensinar, o que é desejável desde que não se esqueçam dos que vão receber tais ensinamentos, os estudantes”. A possibilidade de redimensionar o olhar para o aluno no processo de ensino na Universidade como indica a autora, passa pela construção da autonomia nesse processo.

Nesse sentido, em recente pesquisa, Goulart (2013, p.118), ao realizar uma revisão da produção acadêmica sobre o docente universitário, percebeu, ao tratar o *corpus* discursivo de sua investigação, uma “mudança de eixo do discurso sobre o ensino na universidade para a questão das aprendizagens na Universidade. Assim, o professor universitário pode ser representado como “preocupado com a aprendizagem” diante dos novos desafios enfrentados pela Universidade”.

Ainda nessa análise, a autora aponta que

os enunciados sugerem que a aprendizagem depende dos esforços individuais dos alunos colocando os discursos sobre o ensino universitário numa formação discursiva que expressa um ensino que não tem se pautado pela relação com a aprendizagem dos alunos. O pressuposto, portanto, se refere ao fato de que os professores universitários tem tido dificuldade de lidar com a questão da aprendizagem dos seus alunos [...] (GOULART, 2013, p.121)

Esse despreparo para lidar com a aprendizagem dos alunos se revela no quadro seguinte que aponta para o professor como detentor do conhecimento e revela a pouca autonomia do estudante para superar as dificuldades em relação a compreensão dos conteúdos.

Quadro 34 - Quando você não compreende o conteúdo o que você faz para solucionar essa dificuldade?

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Alternativa	Resp.	%	Alternativa	Resp.	%
Ciências Biológicas	Pergunta ao professor	4	57,1%	Pergunta ao professor	4	100,0%
Ed. Física	Pergunta ao professor	7	53,8%	Pergunta ao professor	7	43,8%
Física	Pergunta ao professor	2	50,0%	Pergunta ao professor	3	75,0%
Geografia	Pergunta ao professor	15	71,4%	Pergunta ao professor	8	66,7%
História	Pergunta ao professor	10	83,3%	Procura outras fontes/leituras	5	55,6%
Letras (Português)	Pergunta ao professor	3	60,0%	Pergunta ao professor	1	33,3%

Letras (Inglês)	Pergunta ao professor	4	80,0%	Pergunta ao professor	2	66,7%
Matemática	Pergunta ao professor	9	81,8%	Pergunta ao professor	3	50,0%
Pedagogia	Pergunta ao professor	37	71,2%	Pergunta ao professor	23	62,2%
Química	Pergunta ao professor	4	57,1%	Pergunta ao professor	4	80,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

O quadro aponta no sentido de que a prática do professor universitário ainda é bastante tradicional, ou seja, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento.

Souza (2009), ao defender um ensino na Universidade capaz de garantir a apreensão do conteúdo, alerta para a mudança no papel do professor

Essa postura pedagógica exige mudanças profundas nas concepções dos atores. Exige que os professores identifiquem o ponto de vista dos estudantes no seu processo de aprendizagem, que possibilitem a discussão contínua do trabalho, que permitam aos mais avançados apoiar os que têm mais dificuldades. Essa abordagem também considera que todos sejam capazes de se debruçar sobre seus próprios pensamentos e de corrigir suas idéias e concepções através da reflexão, da atitude metacognitiva [...] Do estudante, exige que se assuma como sujeito da aprendizagem, supere o papel historicamente aprendido de passividade e de subserviência à palavra do mestre. Impõe o trabalho com a afetividade, a sensibilidade, as emoções, o corporal (p.146).

Masetto (2005) também defende a reconfiguração do papel do estudante a partir da mudança de paradigma: da ênfase ao ensino para a ênfase na aprendizagem. O mesmo autor defende

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes no processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que se aconteça sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. (p.83).

Para concluir essa etapa, os estudantes também reclamam esse espaço no processo de ensino quando caracterizam àquilo que denominou-se bom e mau professor na Universidade.

Quadro 35- Para você, ser bom professor na Universidade é

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	ser bom professor na Universidade é	Resp.	%	ser bom professor na Universidade é	Resp.	%
Ciências Biológicas	Saber transmitir o conteúdo	5	71,43%	Saber transmitir o conteúdo	4	100,0%
Ed. Física	É aquele que sabe transmitir o conteúdo	5	38,5%	É aquele que sabe transmitir o conteúdo	8	50,0%
Física	Ter interesse em ensinar	2	50,0%	Saber transmitir o conteúdo	1	25,0%
Geografia	Entender (a dificuldade) do aluno	11	52,4%	Entender (a dificuldade) do aluno	7	58,3%
História	Saber transmitir o conteúdo	6	50,0%	Compreender e ajudar os alunos	3	33,3%
Letras (Português)	Saber transmitir o conteúdo	3	60,0%	Saber transmitir o conteúdo	2	66,7%
Letras (Inglês)	Saber transmitir o conteúdo	4	80,0%	Ser flexível	1	33,3%
Matemática	Saber transmitir conteúdo	7	63,6%	Saber transmitir conteúdo	3	50,0%
Pedagogia	Saber transmitir o conteúdo	31	59,6%	Saber transmitir o conteúdo	16	43,2%
Química	Aquele que compreende e ajuda o aluno	2	28,6%	Dominar o conteúdo	2	40,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2012)

Quadro 36- Para você, ser mau professor na Universidade é

CURSO	INGRESSANTES			CONCLUINTE		
	Ser mau professor na Universidade é	Resp.	%	Ser mau professor na Universidade é	Resp.	%
Ciências Biológicas	Não dialogar com os alunos	2	28,57%	Não saber transmitir o conteúdo (não buscar novas metodologias)	3	75,0%
Ed. Física	Não respeita, não se interessa pelo aluno	5	38,5%	Não respeita, não se interessa pelo aluno	10	62,5%
Física	Não incentivar o estudante na busca pelo conhecimento	2	50,0%	Não respeitar os alunos, tratá-los desrespeitosamente	2	50,0%
Geografia	Não saber transmitir o conteúdo	7	33,3%	Não ter compromisso	5	41,7%
História	Não saber transmitir o conteúdo	5	41,7%	Não respeitar a produção intelectual dos alunos	2	22,2%
Letras (Português)	Não se preocupar com as dúvidas dos alunos	2	40,0%	Deixar de pesquisar e atualizar-se	2	66,7%
Letras (Inglês)	Não saber transmitir o conteúdo	3	60,0%	Não dominar o conteúdo	1	33,3%
Matemática	Não saber transmitir o conteúdo	7	63,6%	Aquele que não se importa com o aprendizado do aluno	3	50,0%
Pedagogia	É aquele que não atende o aluno/Não lhe dá atenção	19	36,5%	É aquele que não atende o aluno/Não lhe dá atenção	14	37,8%

Química	Aquele que não se preocupa com o aprendizado do aluno	3	42,9%	Aquele que não sabe transmitir o conteúdo	2	40,0%
---------	---	---	-------	---	---	-------

Fonte: Pesquisa de campo/2012

Assim como em outras questões, essa permitia mais de uma alternativa, mas ratificando aquilo que os estudantes elegeram como características dos melhores professores, o bom professor deve dominar o conteúdo e saber transmiti-lo. Também é aquele que é flexível e que entende as dificuldades dos alunos.

Em contrapartida, o mau professor é aquele que não desenvolveu habilidades de transmissão do conteúdo, não incentiva o estudante, não dá atenção à ele, não se preocupa com o seu aprendizado, não respeita a produção intelectual do aluno e nem o incentiva.

Essa avaliação por parte dos estudantes encontra ressonância em Rué (2009) quando ao discutir a autonomia na aprendizagem pelo estudante, enumera algumas ideias centrais para a aprendizagem em qualquer acepção:

- Uma formação que aspire obter um maior nível entre os alunos requer condições de ensino e aprendizagem apropriadas para essa aspiração;
- Não é possível assimilar a aprendizagem por meio da recepção e acumulação de informação. Toda aprendizagem requer algum tipo de processamento relevante ou de apropriação pessoal do mesmo. Desta maneira, o processamento da informação em termos de conhecimento requer um sujeito que necessariamente é ou deve ser ativo [...]
- Uma formação orientada para o *processamento da informação* requer uma atenção muito maior por parte dos docentes em relação aos estudantes que aquela fundamentada na simples transmissão e no acúmulo de informações
- A reflexão é atividade indispensável nesse processo, para consolidar e estruturar o que se aprende, quer dizer, para saber melhor e não só para saber mais [...] (p.75).

Esse caminho, contudo, já fora percebido pelos estudantes quando afirmam que o bom professor é aquele que dá atenção ao aluno, compreende suas dificuldades e busca superá-las ao lado do estudante.

A análise e discussão dos dados permitiram algumas reflexões e considerações sobre a docência no ensino superior, como fora objetivo desse estudo.

O primeiro ponto diz respeito ao perfil do aluno do CAJ. Conhecer o perfil desse aluno era fundamental visto que é comum, natural, haver entre os docentes dessa instituição alguns pré-conceitos em relação ao seu aluno assim como Chamlian já percebera no final dos anos 1980, em pesquisa realizada em uma escola do então 1º grau (hoje, ensino fundamental) sobre o fracasso escolar:

Os resultados apontavam, de maneira inequívoca, para a escola de 1º grau como ponto nevrálgico dos problemas educacionais do bairro e para a relação professor-aluno como elemento definidor do sucesso ou do fracasso na escola. Do ponto de vista do conteúdo desta relação, o professor nos parecia, por um lado excessivamente preocupado em enfatizar a importância da disciplina como elemento formal e pré-requisito para o ensino; e, por outro, em seu discurso, atribuía sistematicamente à família a responsabilidade pelo insucesso da aprendizagem (1988, p. 3)

Há uma tendência a responsabilizar o aluno, sua formação na educação básica, fatores externos à Universidade como razões pela baixa procura pelos cursos, pelo considerado baixo desempenho dos alunos, mas, sobretudo, além desses elementos defende-se que discutir o trabalho do professor em qualquer esfera não pode distanciar-se do conhecimento sobre quem é esse usuário dos serviços prestados pelo professor.

Apesar de muitos professores acreditarem que o papel central das Universidades é a realização de “pesquisa pura” em seus laboratórios de especialidades e reproduzirem essa relação com seus orientandos – futuros docentes universitários – o ensino na Universidade talvez precise olhar mais atentamente para binômios indispensáveis e clássicos à função docente como professor-aluno e ensinar-aprender: a investigação indicou esse caminho.

O perfil do estudante de licenciatura do CAJ, em linhas gerais, aponta para um aluno do sexo feminino predominantemente, que tem idade entre 18 e 24 anos, é solteiro e não tem filhos. Esse aluno cursou o Ensino médio regular, e ingressou na UFG logo após a conclusão do Ensino Médio através do vestibular tradicional (demanda universal), na primeira tentativa.

A maioria dos estudantes trabalha e, prioritariamente, exerce funções como comerciário, auxiliar de escritório, docência; a renda de sua família varia – em média – de 1 a 2 salários mínimos, mas o aluno não é a principal renda da família; sendo esta assegurada, na maioria das vezes, pelos respectivos pais.

Muitos alunos não são bolsistas e quando o são, fazem jus àquelas bolsas de assistência estudantil como bolsa permanência, auxílio-alimentação e auxílio-aluguel. Alguns alunos são bolsistas de iniciação científica, além das modalidades PROLICEN e PIBID.

Os estudantes afirmam que escolheram a licenciatura como primeira opção por afinidade e interesse pela área.

Aqueles que disseram que a licenciatura na qual estavam matriculados não fora sua primeira opção teriam optado, primeiramente, por cursos de bacharelado como:

Psicologia, Direito, Enfermagem, Agronomia, Engenharia Florestal (todos disponíveis na UFG) e Administração de Empresas. Afirmaram, ainda, não ter podido cursar aquele que seria primeira opção porque o curso, geralmente, é oferecido em período integral e/ou no período diurno e o estudante não podia abandonar o emprego para dedicar-se exclusivamente aos estudos.

O estudante, também, lança expectativas importantes para a sua formação superior. Indica que seu objetivo ao buscar a formação superior/universitária é buscar e ampliar conhecimentos, ter um diploma de curso superior, mas, sobretudo, qualificar-se e conseguir um (bom) emprego na área de interesse.

O perfil dos estudantes do CAJ está bem próximo àquele disponível no último Censo do Ensino Superior, divulgado em 2013, pelo INEP e, esse aspecto, refuta parte das características atribuídas por alguns professores da instituição, a partir do senso comum, aos seus alunos.

Esse perfil desmistifica uma visão, baseada na intuição e na prática de alguns professores, que acreditam que parte significativa dos problemas dos cursos de licenciatura encontra-se no perfil de um aluno que deixou de estudar há tempos, é casado, tem filhos, escolheu a licenciatura como uma (ou a única) opção mais viável, o que, de fato, não se observou.

É bem verdade que o aluno de licenciatura do CAJ é de renda baixa e precisa trabalhar para auxiliar na manutenção familiar, porém reside nesses dados um elemento para o trabalho do docente no ensino superior: conhecer o interlocutor nesse processo de ensino é fundamental para a condução da formação profissional dos futuros professores; aponta, também, para a necessidade de uma política de bolsas e de incentivos ao investimento na futura carreira docente (como o PIBID, por exemplo) condizente à realidade local.

Outro aspecto da docência no ensino superior a ser ressaltado é que os estudantes que ingressam não conseguem visualizar o seu curso, as disciplinas, pré e co-requisitos disciplinares, as áreas de estudo e pesquisa, esse é papel do professor que acolhe esse estudante na Instituição e o deveria fazer, inclusive, pensando na entrada, permanência e evasão desse estudante no curso.

A mediação realizada pelo professor, nesse sentido, pode ser incompleta ou deficiente: o estudante ingressante afirma que as disciplinas importantes de seu curso e de sua formação profissional são apenas aquelas ofertadas no primeiro e segundo períodos do curso, foram raros os casos de estudantes que citaram outras. Já os concluintes, obviamente, pela vivência, conseguem ter uma gama de respostas mais

ampliada e indicam as disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado como fundamentais à sua formação profissional, apesar de afirmarem que as disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento são as mais importantes dos seus respectivos cursos.

O depoimento dos estudantes na entrevista coletiva permite, também, uma consideração em relação docência dos professores universitários, uma vez que estes afirmam que nas licenciaturas ainda predomina uma cultura “bacharelesca”, relegando a formação pedagógica para o final dos cursos e encaminhando o aluno para a preocupação com a compreensão dos conteúdos e a aprovação nas disciplinas de forma isolada e não no conjunto de um projeto pedagógico do curso.

Sobre as características dos seus melhores professores, dominar e saber transmitir o conteúdo são respostas predominantes, mas destacam-se dois grupos de respostas: um grupo de respostas que ressaltou características pessoais dos docentes como: ser compreensivo, ser pontual, ser bem humorado, ser atencioso e, por outro lado, respostas que indicam que os melhores professores são aqueles que conseguem olhar para o aluno, compreender as dificuldades dos alunos, motivá-lo para a aprendizagem.

Esses dados encaminham para uma análise de que a cultura universitária precisa transcender o território dos laboratórios de especialidades e voltar-se ao fazer docente como *locus* fundamental, nesse caso, da formação de futuros professores, pois os licenciandos tem seus professores como modelo, acreditam que sua prática será reflexo do trabalho de seus professores na graduação; ora, se se quer formar um professor que invista na aprendizagem e na formação humana de seu aluno na educação básica, os graduandos estão dizendo que isso deve começar pela Universidade, como exemplo.

Apesar disso, esse mesmo aluno garante que mantém uma boa relação com seus professores e não mudaria nada nessa relação; assertivas essas complementadas pelas falas na entrevista. Nesse momento, os estudantes afirmam que muitas das relações são permeadas por práticas autoritárias inibindo o estudante em seu processo formativo.

Uma maioria significativa dos estudantes confia que a sua formação na graduação contribuirá muito para a sua formação profissional, porque é nesta etapa de estudos que serão adquiridos os conhecimentos necessários para a prática profissional.

Nesse sentido, Chamlian aponta para os limites da formação acadêmica e sua esperada transposição para a realidade escolar

[...] observamos que as pesquisas sobre cotidiano escolar foram desvelando um processo muito comum nesse contexto, em que os valores e os modelos educativos que têm sustentado os cursos de formação são reinterpretados (ou

apropriados) pela ordem institucional existente e por diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola (2004, p.9)

Mesmo concordando com a autora, é inegável a função formativa da graduação, especialmente na Universidade pública, para a perspectiva de uma escola pública na perspectiva de mudança.

Assim, a graduação é a base para a prática docente na escola básica que o licenciado vislumbra como alternativa viável após a conclusão do curso. Parte significativa dos estudantes afirmou que pretende ser professor em diferentes níveis da escolarização básica e demonstraram (inclusive entre os ingressantes) o desejo de tornar-se professor universitário.

É possível que essa manifestação reflita uma visão estereotipada do docente universitário, que, por sua vez, estaria em uma situação muito mais favorável em relação a condições de trabalho e salário, por exemplo, do que seus pares na educação básica. Pode se relacionar também com o ideário subjetivo de que o professor universitário domina o conhecimento e, de certa forma, exerceria e manteria relações de poder com algumas instituições, através de consultorias, assessorias, publicações, formação de pessoas.

Em termos metodológicos, os estudantes elegem como estratégias que lhe permitem maior aprendizado aquelas nas quais pode participar efetivamente. O rol de respostas foi mais amplo entre os concluintes, pela vivência acadêmica. Práticas mais tradicionais centradas nos professores foram citadas (especialmente pelos ingressantes), mas se os estudantes concebem a Universidade e seus professores como modelo, é um alento perceber que conseguem admitir que a participação ativa do aluno é fundamental para o aprendizado, indicando, também, outro ponto importante para a reflexão sobre a docência no ensino superior.

Em contrapartida, sempre que tem dúvidas ou dificuldades, esse aluno, prioritariamente recorre ao professor como a figura que detém o conhecimento e pode dirimir os obstáculos.

Como a maioria dos alunos conhece e vivencia na Universidade, basicamente, as situações de ensino, ficou evidente que o bom professor é aquele que sabe, consegue transmitir o conhecimento, ajuda os alunos na compreensão dos conteúdos, e, por sua vez, o mau professor é aquele que não respeita, não se interessa pelo desenvolvimento do aluno, não “sabe transmitir” o conteúdo, não respeita a produção intelectual do aluno e não tem compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] os cursos de graduação estão crescendo de forma desordenada no país, são criados seis novos cursos por dia e faz-se necessário discutir quais as condições de trabalho desses professores que ali atuam e sobre o compromisso social das Universidades. A universidade ensina, forma, profissionaliza e, no entanto, a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino. Talvez porque o ensino e a pesquisa tenham que ser umbilicalmente ligados e não o são. Como melhorar a qualidade do ensino se não se pesquisar sobre a melhoria dessa qualidade?.

(Maria Eugênia Castanho, 2007)

O caminho percorrido na docência no ensino superior, os desafios institucionais encontrados na militância pela formação de professores em Universidade públicas no interior do Brasil e os desafios desse fazer docente na condição de professora de Didática e formação de professores e Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental me aproximam da provocação, na forma de pergunta, de Maria Eugênia Castanho.

Inicialmente, a motivação para o projeto de pesquisa centrava-se em um problema que se assemelhava à pergunta “como melhorar a qualidade do ensino se não se pesquisar sobre a melhoria dessa qualidade” e, nesse caso, a pesquisa buscou avançar na produção de conhecimento sobre a docência no ensino superior, discutindo elementos do trabalho docente nessa etapa de ensino, a partir da visão dos estudantes universitários.

A hipótese inicial era de que as expectativas que os estudantes lançavam aos seus professores na Universidade influenciavam na formação desse aluno, especialmente no caso das licenciaturas, na formação de futuros professores para a escola básica.

Partindo desses questionamentos, a investigação apresentou a seguinte trajetória na sua composição textual: a história pessoal e formativa e sua relação com o problema da pesquisa; o estado do conhecimento envolvendo pesquisas com os estudantes universitários e sua percepção sobre seus professores; os modelos de Universidade e sua importância para a compreensão da Universidade brasileira e os principais aspectos da constituição da Universidade brasileira até os dias atuais; o Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás, os elementos que conformaram seu surgimento e a estrutura organizacional recente; o percurso metodológico e a descrição do processo de coleta de dados: aplicação dos questionários e a realização da entrevista coletiva e a

discussão dos dados e as possíveis reflexões sobre o que os estudantes universitários (os ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura do CAJ) pensam sobre os seus professores.

Como já mencionado, o problema de pesquisa tem uma relação direta com a trajetória de vida profissional.

Trabalhando em cursos de licenciatura de todas as áreas do conhecimento, em instituições públicas e privadas, na condição de professora contratada em caráter temporário e como professora efetiva, nos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, havia e há certo desconforto, ao perceber a forma como os estudantes se envolvem com o processo de formação inicial nos cursos de licenciatura e a percepção de que parte significativa daquilo que lhes era mediado nas aulas na graduação não tomava corpo na prática docente na escola básica.

Por isso, buscou-se discutir quem são esses estudantes, o que esses estudantes esperam de seus professores, que expectativas tem do trabalho desses professores, que relações estabelecem com as disciplinas, seus professores; quais os sentidos atribuídos para a formação no ensino superior e uma futura prática profissional e quais são os processos utilizados pelos professores que favorecem a aprendizagem desses alunos.

Esse trabalho justificou-se, haja vista o estado do conhecimento realizado e que apontou um crescimento significativo acerca das pesquisas envolvendo a Universidade, diferentes facetas da docência no ensino superior; a formação continuada do professor universitário; análises de programas de formação continuada de professores universitários em curso, e, até mesmo, alguns trabalhos envolvendo o estudante. Contudo, poucas foram as pesquisas que visaram identificar a visão do estudante na perspectiva aqui proposta.

A compreensão do problema da pesquisa passou, também, pelas definições de Universidade, pelo resgate de parte da história das Universidades e a apresentação do modelo germânico (ênfase na pesquisa), do modelo britânico (ênfase na formação moral e intelectual do aluno), do modelo norte-americano (ênfase na prestação de serviços, extensão, atendimento às necessidades locais) e do modelo francês (formação de quadros dirigentes).

Nesse contexto, registram-se as primeiras iniciativas em formação superior no Brasil (em 1808) e o fato de que as primeiras Universidades propriamente constituídas no Brasil ainda não completaram um século, como é o caso da USP (fundada em 1934), a Universidade Federal de Minas Gerais (reorganizada em 1933) e de outros institutos isolados que se fundiram e formaram IFES.

A história recente dessas Universidades ainda teve alguns episódios dignos de destaque tais como: a Reforma Universitária de 1968; , a agenda de reformas e o sucateamento das IFES no Governo Fernando Henrique Cardoso; e o Governo Lula da Silva, com as expectativas de mudanças que deram uma sobrevida às Universidade mas, que, todavia, resumiram-se a iniciativas como o PROUNI e o REUNI.

O Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás, nessa conjuntura, tem oferecido formação superior no Sudoeste Goiano desde o início dos anos 1980.

Da iniciativa de grupos da sociedade civil organizada e do poder municipal local, o hoje Campus Jataí, iniciou suas atividades oferecendo licenciaturas rotativas, na forma de turmas isoladas da sede e, atualmente, atende 3000 alunos em 23 cursos de graduação, além de cursos de especialização e de mestrados acadêmicos e profissionais.

O CAJ tem em sua trajetória a relação com o poderio local, a partir da criação de um “braço” da Prefeitura Municipal; a Fundação Educacional de Jataí, a qual manteve o campus – por muitos anos - em parceria com o Estado de Goiás e o Serviço Público Federal, através da UFG.

Após o Governo Lula e o incremento de recursos para o ensino superior mediante o REUNI, o CAJ tem sofrido um crescimento – de certa forma desordenado- uma vez que as instalações físicas e os recursos humanos estão muito aquém do esperado para o bom funcionamento de uma instituição de ensino superior pública; vide o caso do curso de licenciatura em História que conta com apenas seis professores em seu quadro efetivo e não há previsão do aumento desse número.

Nesse espaço constituído, foram aplicados mais de 230 questionários para estudantes ingressantes e concluintes de todos os cursos de licenciatura do CAJ. Esse questionário continha questões fechadas (especialmente do perfil do estudante) e abertas, as quais almejaram identificar o perfil do estudante do CAJ, qual a relação que estabelece com seus professores e as disciplinas do seu curso, as expectativas em relação a formação para a prática profissional e os processos utilizados pelo professor, que facilitam e permitem a aprendizagem do conteúdo pelo estudante universitário.

A partir do questionário, foram convidados estudantes (um de cada curso) para a participação em uma entrevista coletiva, que investiu na qualificação de alguns pontos trazidos no primeiro instrumento. A realização da entrevista foi fundamental para a compreensão da visão do estudante sobre seu professor, pois ampliou, diversificou e contradisse algumas informações gerais obtidas por meio dos questionários; além de permitir dar voz à esse aluno.

A pergunta que intitula este estudo trouxe algumas respostas que suscitaram reflexão pessoal e espera-se servir de referências para outras reflexões, em outras Instituições, em diferentes contextos.

Foi possível perceber a necessidade de considerar o estudante como usuário e partícipe do serviço oferecido pela Universidade, sujeito de direitos.

Nesse contexto, é possível admitir que (re)conhecer a história pessoal, escolar e as expectativas dos alunos em relação à sua formação no ensino superior, são elementos que devem ser consideradas como pressupostos e referências para a configuração dos programas de ensino e da organização dos cursos;

Outro aspecto importante diz respeito a escolha, como primeira opção, pelo curso de licenciatura e a docência como carreira profissional vislumbrada no conjunto das informações apresentadas e que são fundamentais para a reflexão sobre identidade docente durante a formação inicial na licenciatura.

Ainda, há uma grande expectativa lançada pelo aluno ao trabalho de seu professor, como referência para o seu aprendizado e formação, fato esse que, muitas vezes, não é contemplado no cotidiano dos cursos, os quais ainda mantém estrutura “bacharelesca” e práticas centradas no professor e na sua “produção” acadêmica.

A investigação, portanto, caminhou para a reflexão sobre a docência no ensino superior, a partir da reconfiguração do papel do aluno nos processos de ensino na Universidade, conferindo-lhe espaço autônomo e protagonista, que lhe permita a aprendizagem dos conteúdos e a identificação com a profissão docente.

Para concluir, o desenvolvimento desse estudo trouxe algumas contribuições para a reflexão sobre a docência no ensino superior, especialmente no Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás, a partir do olhar que o estudante universitário (usuário dos serviços oferecidos pelas instituições e participante dos processos didáticos) lança aos seus professores e para a sua formação enquanto licenciando.

É possível enumerar, finalmente, algumas implicações deste estudo para a realidade local, para a Universidade e para seu professor:

- A necessidade da (re)adequação de uma política de assistência estudantil que permita ao estudante de licenciatura maior dedicação aos estudos do/no curso;
- A necessidade de revisão dos projetos pedagógicos do curso para evitar o aprofundamento da distância entre a Universidade, a escola básica e a formação de professores para essa escola;

- A importância da recepção dos estudantes, que fazem uma opção deliberada pela licenciatura, esse momento no curso pode influenciar no seu envolvimento com o mesmo e na compreensão dos sentidos da Universidade na formação humana e na formação de profissionais, e

- Investimento na formação de grupos de estudos e de pesquisa e na criação de espaços de representação e atuação discentes que permitam o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

Outras pesquisas já realizadas (CHAMLIAN, 2003 e CUNHA, 1998) demonstram que experiências inovadoras em ensino nas Universidades passam pelo investimento no planejamento, execução e avaliação de aulas na graduação que favoreçam a participação e o envolvimento do aluno nesse processo. Nesse sentido, defende-se – com base naquilo que os estudantes pensam de seus professores – a reconfiguração do papel do aluno nos processos de ensino na Universidade: tornar-se co-autor nesse fazer formativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. e SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth e POLYDORO, Soely A. J. (orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 p. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. Julho/2001, n.113, p. 51-64.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, dez. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em maio de 2013.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na Universidade pública: indicadores para reflexões sobre docência universitária**. 2001. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BEISIEGEL, Celso Rui de. **Relações entre quantidade e qualidade e a qualidade do ensino comum**. Anais da I Conferência Brasileira de Educação, abril de 1980.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al . Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de março de 2013.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006) Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA

JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de e MANCEBO, Deise (orgs). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p.125-139.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p.63-73.

CATANI, Afrânio M. **O papel da Universidade Pública hoje: concepção e função**. Jornal de Políticas Educacionais. Curitiba, NupE-UFPR, n.4, p. 4-14, julho-dezembro, 2008.

CHAMLIAN, Helena C. **A relação pedagógica e a formação do professor: uma tentativa de intervenção**. 1988. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHAMLIAN, Helena C. **A formação do professor universitário na USP**. Relatório de Pesquisa (CNPq). São Paulo, 1996.

CHAMLIAN, Helena C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. mar. 2003, n. 118, p. 41-64.

CHAMLIAN, Helena C. **Experiências de pesquisa: o sentido da Universidade na formação docente**. 2004. 202f. Tese (Livre – Docente em Didática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 111-124.

CRUZ, Gênesis Vivianne; PEREIRA, Wilza Rocha. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, Apr. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000200014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 28 de junho de 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 05 de fevereiro de 2013.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

D'AVILA, Geruza Tavares et al . Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n.

2, ago. 2011. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 5 de maio de 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. **Concepções de Universidade**. (Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia). Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, 1983.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: _____ (org). **A docência no ensino superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 11-32.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FORESTI, Miriam Celí Pimentel Porto e PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. A formação pedagógica construída na área de saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, Marcos (org). **Docência na Universidade**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p. 69-76.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. Julho/2001, n.113, p.65-81.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

GIOVINAZZO, Renata A. **Focus group em pesquisa qualitativa** – Fundamentos e Reflexões. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 2005. 15 p. Mimeografado.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GOMES, Alberto Albuquerque e GALEGO, Carla. **Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 2005. 11p. Mimeografado.

GOULART, Gisele Aparecida Reis. **O lugar da docência na Universidade**: uma análise das representações sobre o professor universitário. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO. (GRUPO SM, ESPANHA). ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS – OEI.

A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino. São Paulo: IDEA, 2009. 66p.

KERR, Clark. **Os usos da Universidade.** (Trad. Débora Cândida Dias Soares). Fortaleza, Edições UFC, 1982.

LEITE, Carlinda e RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007. p. 27-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Carneiro de. **Imagem e identidade:** um estudo sobre o professor universitário. 2012. 462f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal.

LUCKESI, Cipriano, et all. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. Coleção Ciências da Educação – Século XXI.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade.** Campinas, volume 27, n.96-Especial, p.1001-1020, out.2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (org). **Docência na Universidade.** 8.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-26.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior.** Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p.79-108.

MASSABNI, Vânia G.. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 02 de maio de 2013.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na Universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, Geovana Ferreira e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Didática e docência universitária.** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 29-56.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. 2005.160f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem Teórico-Prática. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

PAGOTTI, Antonio Wilson e REZENDE, Marilza Abrahão P. A docência, o aluno ingressante no ensino superior e a escolha profissional. In: MALUSÁ, Silvana e FELTRAN, Regina Célia de Santis (orgs). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 137-198.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Docência em Formação.

POLYDORO, Soely A. J. e PRIMI, Ricardo. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, Elizabeth e POLYDORO, Soely A. J. (orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 41-66.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda e MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs). **Profissionais da educação**. Políticas, formação e pesquisa. Cuiabá: UFMT, CAPES, 2006. Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste (ANPEd- Centro – Oeste). Cuiabá Vol. III. p. 75-89.

QUADROS, Ana Luiza de et al . Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 02 de maio de 2013.

Reuni tem 100% de adesão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9707&option=com_content&task=view. Acesso em: Maio/2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUÉ, Joan. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA, Selma G e ALMEIDA, Maria Isabel de. (org) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 71-90.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. volume 27, n.96 – Especial, p. 1021-1056, out.2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARAES, Valter Soares (org). **Formação e profissão docente**. Cenários e propostas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 129-149.

SUTER, Elizabeth. **Grupos focais em etnografia da comunicação**: tópicos além da investigação da observação participante. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>. Tradução de Alberto Albuquerque Gomes.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007

VIEIRA, Ana Paula; MERGULHÃO Alfredo. UFG aprofunda discussões sobre o Reuni. Comunidade acadêmica debate proposta antes da apreciação final pelo Conselho Universitário. **Jornal UFG**. Setembro: 2007. p. 03. Disponível em: http://www.jornalufgonline.ufg.br/uploads/243/original_jornal-ufg-13.pdf. Acesso em: maio/2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é Universidade**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

ZAGO, J. O. L.; MARTINS, E. R. Trabalho estranhado na educação superior: um processo de expansão. In: VIII Seminário do trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 2012, Marília - SP. **Anais do VIII Seminário do Trabalho**. Marília: Unesp, 2012. v. 1. p.1-15.

APÊNDICE

APÊNDICE I

LEVANTAMENTO REALIZADO NO BANCO DE TESES – CAPES NOVEMBRO/DEZEMBRO -2011

Critérios: Assunto = representações do estudante universitário sobre seu professor 35 ocorrências
--

Autor(a)	Título da dissertação/tese e data de defesa
Adélia da Silva Saraiva.	O ensino da leitura em curso de graduação em tecnologia - 01/11/2007
Ana Carolina Dias Cruz	Representações Sociais de Universitários do Rio de Janeiro sobre o Brasil. - 01/12/2006
Ana Carolina Peixoto Medeiros	Análise da relevância das competências individuais para o ensino: Um Estudo de Caso no Curso de Administração da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - PE. - 01/12/2007
Arnaldo Telles Ferreira.	A inconveniência de uma verdade: representações sociais de estudantes universitários sobre o aquecimento global - 01/08/2009
Carol Kolyniak Filho	Mudanças conceituais sobre o corpo e a motricidade humanos: do naturalismo a concepção sócio-cultural - 01/05/1999
Cenilza Pereira dos Santos.	As Representações de Estudantes de Pedagogia, Professores em exercício, sobre a relação Professor-Estudante - 01/12/2009
Félix de Araújo Souza.	O bom professor: o olhar do estudante de Odontologia na perspectiva das representações sociais. - 01/07/2003
Gerson Constancia Duarte	A reprodução ideológica do discurso político na educação: um entendimento através da fala dos professores universitários no contexto do Governo Geisel, 1974 – 1979 - 01/12/2008
Gildo Volpato.	Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior - 01/12/2007
Gisele Morisson Feltrini.	Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação Científica de Surdos - 01/03/2009
Giselle Moraes Moreira.	De Apolo a Narciso, do corpo construído ao corpo vivido: representações sociais sobre o corpo - 01/09/2008
Helena Severiano Ponce	Brasis Brasileiros: metáforas e descrições -

Maranhao.	01/10/2004
Hericka Karla Alencar de Medeiros.	O dia mais feliz da minha vida: a entrada na Universidade segundo os alunos recém-ingressos do curso de pedagogia na UFRN (2004.1) - 01/10/2005
Igor Barros da Franca Cardoso.	Representações Sociais de Natureza: o jogo institucional na formação de professores de biologia - 01/03/2008
Josiane Maria de Oliveira.	Representação sociais sobre ensino, pesquisa e extensão - 01/07/2003
Katia Regina Xavier da Silva.	Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais - 01/05/2008
Lacy Ramos Jube Ribeiro.	Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do ensino superior. - 01/08/2007
Laura Ceretta Moreira.	Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas - 01/09/2004
Leonardo Juliano Recski.	Computer-assisted Error Analysis: A study of prepositional errors in the Brazilian subcomponent of the International Corpus of Learner English (BRICLE) - 01/02/2002
Lívia Maria Rossatto.	Ocorrência de enteroparasitos em estudantes do ensino fundamental e relação com saneamento básico na cidade de Piedade de Caratinga, MG - 01/08/2008
Luciana Maria Allan Salgado.	A biblioteca virtual do estudante brasileiro da escola do futuro da Universidade de São Paulo: um estudo da sua estrutura e dos seus usuários. - 01/04/2002
Maria José Alves da Silva Oliveira.	Folclore e cultura popular na formação do profissional de educação física: sentidos e significados do carnaval. - 01/10/1996
Patrícia Mari Matsuda.	Incubação de cooperativas populares e extensão universitária: o caso da INCOOP - Incubadora Regional de Cooperativas Populares Universidade Federal de São Carlos - 01/12/2010
Patricia Simon Lorenzutti.	A Escola Revisitada: representações sociais de futuros pedagogos do Rio de Janeiro. - 01/03/2008
Regina Pereira Barreira Cemin.	A Universidade Aberta a 3ª Idade - A Velhice Que Se Aprende na Escola ou Como Ser Estudante ao 60 Anos. - 01/05/2002
Rosa Maria Corrêa da Costa.	A Participação de Jovens Estudantes no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (1999 a 2002) - 01/09/2004
Sandra Maria Silva de Lima.	Mosaico de interculturalidade: aspectos sobre o direito indígena - 01/03/2009

Sandro Bichara Mendonça.	Morte: representações sociais de médicos docentes no contexto de um hospital universitário - 01/12/2008
Sayonara Salvador Cabral.	Modelos Mentais e Resolução de Problemas de Física - 01/11/2005
Selma Alas Martins Cestaro.	Estratégias de aprendizagem e autonomia do aprendiz em uma atividade de leitura em língua francesa - 01/01/2003
Shirley Martim da Silva.	Concepções alternativas de calouros de química sobre conceitos fundamentais da química geral - 01/02/2009
Silvia Maria Dias Ruedas.	Cursinho popular de Jandira visando ao acesso à educação superior. - 01/09/2005
Sinaida Maria Vasconcelos de Castro.	Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia - 01/12/2010
Vicentina Esteves Wanderley.	A Prescrição Medicamentosa Ambulatorial do Aluno do Internato do Curso de Medicina da UFAL: formação e prática - 01/08/2007
Vinícios Rocha de Souza.	Racionalidade e trabalho pedagógico nos estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFC: o que acontece na prática? - 01/11/2008

**Critérios: Assunto = O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores
15 ocorrências**

Autor(a)	Título da dissertação/tese e data de defesa
Acacio Alexandre Pagan.	Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas - 01/03/2009
Ana Luiza de Quadros.	Aulas de ensino superior: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na licenciatura em química da UFMG - 01/12/2010
Daniel Abud Seabra Matos.	A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros - 01/11/2010
Eugenia Emi Asso Hashiguchi.	Aprendizagem de Química: Estudo a partir de uma atividade didática bem sucedida - 01/10/2008
Gerson Constancia Duarte.	A reprodução ideológica do discurso político na educação: um entendimento através da fala dos professores universitários no contexto do Governo Geisel, 1974 – 1979 - 01/12/2008
Ione Ishii.	O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?: uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio - 01/04/2010
Jamile Cristina Ajub Bridi.	A pesquisa na formação do estudante universitário: a iniciação científica como espaço de

	possibilidades - 01/02/2010
Josiane Maria de Oliveira.	Representação sociais sobre ensino, pesquisa e extensão - 01/07/2003
Lacy Ramos Jube Ribeiro.	Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do ensino superior. - 01/08/2007
Patrícia Mari Matsuda.	Incubação de cooperativas populares e extensão universitária: o caso da Incoop - Incubadora Regional de Cooperativas Populares Universidade Federal de São Carlos- 01/12/2010
Regina Celi Machado Pires.	A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia - 01/03/2008
Rosa Olívia Veri Guimarães.	O uso da internet como recurso pedagógico no ensino superior. - 01/11/2001
Susana de Jesus Fadel.	Avaliação de um programa de criatividade para professores do ensino superior. - 01/02/2010

APÊNDICE II

LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS – SCIELO ABRIL/2013

Critério/Palavra -chave: Pedagogia universitária - 20 ocorrências

Aguiar, Márcia Angela da S. and Melo, Márcia Maria de Oliveira Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. <i>Educ. Soc.</i> , Out 2005, vol.26, no.92, p.959-982. ISSN 0101-7330
LeVasseur, Louis and Tardif, Maurice Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. <i>Educ. Soc.</i> , Dez 2004, vol.25, no.89, p.1275-1297. ISSN 0101-7330
Zuin, Antônio Álvaro Soares. O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. <i>Educ. Soc.</i> , Ago 2002, vol.23, no.79, p.243-254. ISSN 0101-7330
Saviani, Dermeval. CASEMIRO DOS REIS FILHO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. <i>Educ. Soc.</i> , Dez 2001, vol.22, no.77, p.161-181. ISSN 0101-7330
Kishimoto, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. <i>Educ. Soc.</i> , Dez 1999, vol.20, no.68, p.61-79. ISSN 0101-7330
Moretto Neto, Luís, Garrido, Paulo Otolini and Justen, Carlos Eduardo Desenvolvendo o aprendizado em gestão social: proposta pedagógica de fomento às incubadoras sociais. <i>Cad. EBAPE.BR</i> , Set 2011, vol.9, no.3, p.828-845. ISSN 1679-3951
Cardoso, Terezinha Maria. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HJG. <i>Cad. CEDES</i> , Dez 2007, vol.27, no.73, p.305-318. ISSN 0101-3262
Bordas, Merion Campos et al. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o enade da área de pedagogia - 2005. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Nov 2008, vol.13, no.3, p.681-712. ISSN 1414-4077
Brasil, Antonio Reges et al. O processo da avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente: 2ª parte. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Dez 2007, vol.12, no.4, p.663-684. ISSN 1414-4077
Leite, Denise et al. Avaliação participativa online e off-line. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Set 2007, vol.12, no.3, p.445-460. ISSN 1414-4077
Silva, Eduardo Graziosi and Boccato, Vera Regina Casari Avaliação do uso de catálogos coletivos de bibliotecas universitárias pela perspectiva sociocognitiva do usuário. <i>Transinformação</i> , Abr 2012, vol.24, no.1, p.05-18. ISSN 0103-3786
Freitas, Kelly Ribeiro de and Dias, Silvana Maria Zarth Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. <i>Texto contexto - enferm.</i> , Jun 2010, vol.19, no.2, p.351-357. ISSN 0104-0707
Acioli, Sonia. A prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. <i>Rev. bras. enferm.</i> , Fev 2008, vol.61, no.1, p.117-121. ISSN 0034-7167
Soares, Luciana Loyola Madeira and Verissimo, Luiz José A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. <i>Psicol. cienc. prof.</i> , Set 2010, vol.30, no.3, p.588-603. ISSN 1414-9893.
Pérez Peregrino, Luis Eduardo et al. TEACH-ME: implementation of mobile environments to the

teach - learning process. <i>JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag. (Online)</i> , 2011, vol.8, no.1, p.179-212. ISSN 1807-1775
Ribeiro, Marinalva Lopes and Cunha, Maria Isabel da Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. <i>Interface (Botucatu)</i> , Mar 2010, vol.14, no.32, p.52-68. ISSN 1414-3283
Sordi, Mara Regina Lemes and Silva, Margarida Montejano O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. <i>Interface (Botucatu)</i> , Dez 2010, vol.14, no.35, p.943-953. ISSN 1414-3283
Estebaranz García, Araceli. Los caminos de la universidad en un contexto de cambio social. <i>Interface (Botucatu)</i> , Ago 2003, vol.7, no.13, p.9-26. ISSN 1414-3283
Pedroso, Maísa Beltrame and Cunha, Maria Isabel da Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. <i>Interface (Botucatu)</i> , Mar 2008, vol.12, no.24, p.141-152. ISSN 1414-3283
Cunha, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. <i>Rev. Bras. Educ.</i> , Ago 2006, vol.11, no.32, p.258-271. ISSN 1413-2478

Critério/Palavra-chave: Docência no ensino superior

Quadros, Ana Luiza de et al. A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química . <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> , 2012, vol.18, no.2, p.309-321. ISSN 1516-7313
Neuenfeldt, Derli Juliano et al. Iniciação à pesquisa no Ensino Superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> , 2011, vol.17, no.2, p.289-300. ISSN 1516-7313
Almeida, Jane Soares de and Soares, Marisa Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Jul 2012, vol.17, no.2, p.557-580. ISSN 1414-4077
Cardoso, Sônia, Santiago, Rui and Sarrico, Cláudia As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. <i>Avaliação (Campinas)</i> , 2010, vol.15, no.3, p.29-58. ISSN 1414-4077
Contim, Divanice and Sanna, Maria Cristina Ensino de administração de serviços de saúde: perfil de enfermeiras que exerceram a docência. <i>Acta paul. enferm.</i> , 2011, vol.24, no.6, p.756-761. ISSN 0103-2100
Andere, Maira Assaf and Araujo, Adriana Maria Procópio de Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. <i>Rev. contab. finanç.</i> , Dez 2008, vol.19, no.48, p.91-102. ISSN 1519-7077
Pellanda, Lucia Campos et al. Pós-graduação em cardiologia: o papel da linha de pesquisa em hemodinâmica e cardiologia intervencionista na produção de conhecimento e na qualificação de profissionais no sul do país. <i>Rev. Bras. Cardiol. Invasiva</i> , Jun 2009, vol.17, no.2, p.239-245. ISSN 2179-8397
Nascimento, Elvia Lane Araújo do, Vieira, Sarita Brazão and Araújo, Anísio José da Silva Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. <i>Psicol. cienc. prof.</i> , 2012, vol.32, no.4, p.840-855. ISSN 1414-9893
Moreno, Lidia Ruiz and Sonzogno, Maria Cecília Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. <i>Pro-Posições</i> , Dez 2011, vol.22, no.3, p.149-164. ISSN 0103-7307
Ribeiro, Rejane Arruda and Fleith, Denise de Souza O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. <i>Paidéia (Ribeirão Preto)</i> , Dez 2007, vol.17, no.38, p.403-416. ISSN 0103-863X

Castanho, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. <i>Interface (Botucatu)</i> , Fev 2002, vol.6, no.10, p.51-61. ISSN 1414-3283
Quadros, Ana Luiza de et al. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. <i>Educ. Pesqui.</i> , Jun 2012, vol.38, no.2, p.389-402. ISSN 1517-9702
Santos, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. <i>Educ. rev.</i> , Dez 2012, no.46, p.229-244. ISSN 0104-4060
Lopes, Anemari Roesler Luersen Vieira, Trevisol, Maria Teresa Ceron and Corcetti, Maria Lucinda Formação de futuros professores de Matemática: uma experiência com ações pedagógicas não formais. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> , 2012, vol.18, no.3, p.703-720. ISSN 1516-7313
Oliveira, Caroline Barroncas de and Gonzaga, Amarildo Menezes Professor pesquisador - educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> , 2012, vol.18, no.3, p.689-702. ISSN 1516-7313

Critério/Palavra-chave: estudante universitário (45 ocorrências)

Sousa, Arthur de Carvalho Jatobá e et al. Medical learning in a private hospital: patients' and companions' perspectives. <i>Sao Paulo Med. J.</i> , May 2009, vol.127, no.2, p.101-104. ISSN 1516-3180
Oliveira, Maria Lilian Coelho de et al. Demographics and complaints of university students who sought help at a campus mental health service between 1987 and 2004. <i>Sao Paulo Med. J.</i> , Jan 2008, vol.126, no.1, p.58-62. ISSN 1516-3180
Ruiz, Tânia et al. O internato rural do curso de graduação em nutrição da Universidade Federal de Viçosa (Brasil). <i>Rev. Saúde Pública</i> , Dez 1985, vol.19, no.6, p.566-569. ISSN 0034-8910
Lessa, Larissa da Rocha and Fontenelle, Leonardo F. Toxina botulínica como tratamento para fobia social generalizada com hiperidrose. <i>Rev. psiquiatr. clín.</i> , 2011, vol.38, no.2, p.84-86. ISSN 0101-6083
Vianna, A. and Piccelli, H. O estudante, o médico e o professor de medicina perante a morte e o paciente terminal. <i>Rev. Assoc. Med. Bras.</i> , Mar 1998, vol.44, no.1, p.21-27. ISSN 0104-4230
Hernández Rodríguez, Verónica Margarita and Scherer, Zeyne Alves Pires Undergraduate students' motivations for the consumption of legal drugs. <i>Rev. Latino-Am. Enfermagem</i> , Aug 2008, vol.16, no.spe, p.572-576. ISSN 0104-1169
Figueiredo, Rosely Moralez de and Oliveira, Maria Antonia Paduan de Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. <i>Rev. Latino-Am. Enfermagem</i> , Jan 1995, vol.3, no.1, p.05-14. ISSN 0104-1169
Backes, Dirce Stein et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. <i>Rev. bras. enferm.</i> , Jun 2010, vol.63, no.3, p.421-426. ISSN 0034-7167
Prearo, Alice Yamashita, Monti, Fernanda Miranda Fumelli and Barragan, Elena É possível desenvolver a autorreflexão no estudante de primeiro ano que atua na comunidade? um estudo preliminar. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Mar 2012, vol.36, no.1, p.24-31. ISSN 0100-5502
Gomes, Andréia Patrícia et al. Atenção primária à saúde e formação médica: entre episteme e práxis. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Dez 2012, vol.36, no.4, p.541-549. ISSN 0100-5502
Sousa-Muñoz, Rílv Lopes de, Silva, Isabel Barroso Augusto and Maroja, José Luis Simões Experiência do estudante de semiologia médica em aulas práticas com o paciente à beira do leito. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Set 2011, vol.35, no.3, p.376-381. ISSN 0100-5502
Cezar, Pedro Henrique Netto, Gomes, Andréia Patrícia and Siqueira-Batista, Rodrigo O cinema e a

educação bioética no curso de graduação em Medicina. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Mar 2011, vol.35, no.1, p.093-101. ISSN 0100-5502
Cezar, Pedro Henrique Netto et al. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Jun 2010, vol.34, no.2, p.298-303. ISSN 0100-5502
Gomes, Andréia Patrícia et al. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Mar 2008, vol.32, no.1, p.105-111. ISSN 0100-5502
Quintana, Alberto Manuel et al. A angústia na formação do estudante de medicina. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Mar 2008, vol.32, no.1, p.7-14. ISSN 0100-5502
Silva, Ana Daniela, Taveira, Maria do Céu and Ribeiro, Eugénia Self de carreira: estudo longitudinal com estudantes universitários. <i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> , Set 2011, vol.27, no.3, p.263-272. ISSN 0102-3772
Gomes, Maria Aparecida Mezzalira and Boruchovitch, Evely Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. <i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> , Dez 2005, vol.21, no.3, p.319-326. ISSN 0102-3772
Cerchiari, Ednéia Albino Nunes, Caetano, Dorgival and Faccenda, Odival Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. <i>Psicol. cienc. prof.</i> , Jun 2005, vol.25, no.2, p.252-265. ISSN 1414-9893
Guerreiro-Casanova, Daniela Couto and Polydoro, Soely Aparecida Jorge Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. <i>Psicol. cienc. prof.</i> , 2011, vol.31, no.1, p.50-65. ISSN 1414-9893
Rothberg, Danilo. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. <i>Psicol. USP</i> , Jun 2006, vol.17, no.2, p.85-111. ISSN 0103-6564
Teixeira, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. <i>Psicol. Esc. Educ. (Impr.)</i> , Jun 2008, vol.12, no.1, p.185-202. ISSN 1413-8557
Eidelwein, Karen. A psicologia em projetos sociais de educação e trabalho. <i>Psicol. Soc.</i> , Dez 2005, vol.17, no.3, p.62-66. ISSN 0102-7182
Polydoro, Soely A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Jun 2001, vol.6, no.1, p.11-17. ISSN 1413-8271
Suehiro, Adriana Cristina Boulhoça. Estudante universitário: características e experiências de formação. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Jun 2004, vol.9, no.1, p.105-106. ISSN 1413-8271
Igue, Érica Aparecida, Bariani, Isabel Cristina Dib and Milanesi, Pedro Vitor Barnabé Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Dez 2008, vol.13, no.2, p.155-164. ISSN 1413-8271
Fior, Camila Alves, Mercuri, Elizabeth and Almeida, Leandro da Silva Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Abr 2011, vol.16, no.1, p.11-21. ISSN 1413-8271
Nery, Maria da Penha and Costa, Liana Fortunato Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Ago 2009, vol.14, no.2, p.211-220. ISSN 1413-8271
Bardagi, Marucia Patta and Hutz, Cláudio Simon "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. <i>Psico-USF (Impr.)</i> , Abr 2009, vol.14, no.1, p.95-105. ISSN 1413-8271
Fonseca, Dagoberto José. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes

angolanos no Brasil. <i>Pro-Posições</i> , Abr 2009, vol.20, no.1, p.23-44. ISSN 0103-7307
Souza, Iara Maria de Almeida. Produzindo corpo, doença e tratamento no ambulatório: apresentação de casos e registro em prontuário. <i>Mana</i> , Out 2007, vol.13, no.2, p.471-498. ISSN 0104-9313
Nascimento, Emerson Henrique do et al. Tratamento endovascular de pseudoaneurisma da aorta abdominal: relato de caso. <i>J. vasc. bras.</i> , Set 2010, vol.9, no.3, p.177-181. ISSN 1677-5449
Nova, João Luiz Leocadio da, Bezerra Filho, José Joffily and Bastos, Liana Albernaz de Melo Lição de Anatomia. <i>Interface (Botucatu)</i> , Fev 2000, vol.4, no.6, p.87-96. ISSN 1414-3283
Menezes, Rachel Aisengart. Etnografia do ensino médico em um CTI. <i>Interface (Botucatu)</i> , Ago 2001, vol.5, no.9, p.117-130. ISSN 1414-3283
Bartholomeu, Daniel et al. Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em universitários. <i>Estud. psicol. (Natal)</i> , Ago 2011, vol.16, no.2, p.155-162. ISSN 1413-294X
Vendramini, Claudette Maria Medeiros et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). <i>Estud. psicol. (Natal)</i> , Ago 2004, vol.9, no.2, p.259-268. ISSN 1413-294X
Setton, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. <i>Educ. Soc.</i> , Abr 2005, vol.26, no.90, p.77-105. ISSN 0101-7330
Felicetti, Vera Lucia and Morosini, Marília Costa Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. <i>Educ. rev.</i> , 2010, no.spe2, p.23-43. ISSN 0104-4060
Lazzarin, Helen Cristina, Nakama, Luiza and Cordoni Júnior, Luiz Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. <i>Ciênc. saúde coletiva</i> , Jun 2010, vol.15, suppl.1, p.1801-1810. ISSN 1413-8123
Siqueira-Batista, Rodrigo and Siqueira-Batista, Romulo Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. <i>Ciênc. saúde coletiva</i> , Ago 2009, vol.14, no.4, p.1183-1192. ISSN 1413-8123
Arroyo, Daniela Munerato Piccolo and Rocha, Maria Silvia Pinto De Moura Librandi Da Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Jul 2010, vol.15, no.2, p.131-157. ISSN 1414-4077
Leite, Denise Balarine Cavalheiro. Estudantes e avaliação. <i>Avaliação (Campinas)</i> , 2010, vol.15, no.3, p.9-27. ISSN 1414-4077
Pires, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos?. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Jul 2009, vol.14, no.2, p.487-514. ISSN 1414-4077
Britto, Luiz Percival Leme et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. <i>Avaliação (Campinas)</i> , Nov 2008, vol.13, no.3, p.777-791. ISSN 1414-4077
Arronqui, Grazielle Viola et al. Percepção de graduandos de enfermagem sobre sua qualidade de vida. <i>Acta paul. enferm.</i> , 2011, vol.24, no.6, p.762-765. ISSN 0103-2100
Weiss, Luise. Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver. <i>ARS (São Paulo)</i> , 2010, vol.8, no.15, p.104-111. ISSN 1678-5320

APÊNDICE III

<p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CAMPUS JATAÍ Coordenação do Curso de Pedagogia</p>
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante, sou professora do curso de Pedagogia e doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Helena Chamlian, vinculada à linha de pesquisa Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares. Minha pesquisa de doutorado é sobre as representações dos estudantes universitários sobre seus professores, com destaque para os(as) licenciandos(as) do Campus Jataí – UFG.

A referida pesquisa tem como objetivo central: contribuir com o avanço na produção de conhecimento sobre pedagogia universitária, discutindo os elementos teóricos e práticos do trabalho do docente universitário a partir do olhar do estudante universitário. Para tanto, essa etapa do trabalho prevê a aplicação de questionários com estudantes de graduação como ponto de partida para o traçado dessas representações e, nesse momento, preciso da sua colaboração.

Conto com sua ajuda respondendo ao questionário, mas ressalto que há garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. Informo, também, que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e é garantido sigilo e assegurada a sua privacidade, como sujeito participante da pesquisa. Após a análise dos dados aqui levantados informo que estes serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e serão apresentados parcial ou integralmente na tese de doutorado e em eventos de natureza científica sem expor a identidade dos informantes.

Após receber esses esclarecimentos, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Camila Alberto Vicente de Oliveira, através do e-mail camilaufg@ig.com.br.

Agradeço antecipadamente sua atenção e participação na pesquisa, respondendo ao questionário.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____
_____, RG _____ CPF _____, abaixo assinado,
concordo em participar da pesquisa, como sujeito participante. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora em relação os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Jataí, ____ de _____ de 2012

Assinatura do sujeito: _____ Telefone de contato: _____

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LICENCIANDOS

Prezado(a) estudante, estou realizando uma pesquisa em nível de doutorado junto a Faculdade de Educação – USP (aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa) sobre o que os estudantes universitários pensam sobre seus professores. Conto com a sua colaboração respondendo esse questionário. Seus dados pessoais serão mantidos sob absoluto sigilo e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Sua participação é fundamental para o sucesso dessa investigação. Desde já agradeço !
Camila Oliveira (contato e dúvidas: camilaufg@ig.com.br)

Parte 1 – Perfil dos licenciandos (as)

1) Curso: _____ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2) Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () outro. Qual?

3) Filhos: () Sim () Não. Quantos? Qual idade?

4) Tipo de curso fez no ensino médio?

() Ensino médio regular

() Ensino médio técnico. Em que? _____

() Magistério/Curso Normal

() Supletivo

() Outro. Qual? _____

5) Tempo entre o ensino médio e o vestibular?

() Conclui o ensino médio e ingressei na Universidade.

() Depois de um ano da conclusão do ensino médio ingressei na Universidade

() Depois de dois anos da conclusão do ensino médio ingressei na Universidade

() Depois de cinco anos da conclusão do ensino médio ingressei na Universidade

() Outro. Depois de _____ anos da conclusão do ensino médio ingressei na Universidade

6) Você trabalha? () Sim () Não Em que? _____

Bolsista? () Sim () Não Tipo de bolsa: _____

Qual a sua renda (ou de sua família)?

() Até 1 salário-mínimo

() 1 a 2 salários- mínimos

() 2 a 4 salários-mínimos

() Mais de 4 salários-mínimos

7) Você é a principal fonte de renda da família? () Sim () Não.

Se não, quem é a principal renda? () Pai/Mãe () Marido/Esposa () Outro. Quem? _____

8) Quantas vezes prestou vestibular?

() Entrei na primeira tentativa

() Entrei na segunda tentativa

() Entrei na terceira tentativa

() Outra. Entrei na _____ tentativa

9) Qual a forma de ingresso na UFG?

() Vestibular - Demanda Universal

() Vestibular – UFGInclui

() Outra forma. Qual? _____

10) O curso foi sua primeira opção? () Sim () Não

Se não era sua primeira opção, qual curso seria? _____

11) Porque não pôde atender a primeira opção? _____

12) Porque escolheu esse curso de graduação? _____

13) Qual seu objetivo ao buscar formação superior/universitária? _____

Parte 2- Visão sobre os (seus) professores universitários

1) Quais as disciplinas mais importantes no seu curso? Porque? _____

2) Quais as disciplinas mais importantes para a sua formação profissional? Porque? _____

3) Quais são seus melhores professores no curso de graduação? Por quê? _____

4) Como é a sua relação com os professores de seu curso? Você mudaria alguma coisa nessa relação? _____

5) Quais as práticas (metodologias) de seus professores que você acredita que mais contribuem para o seu aprendizado? _____

6) Quando você não compreende um conteúdo, o que você faz para solucionar essa dificuldade? _____

7) Você acredita que a forma como os professores de seu curso conduzem suas aulas influenciam na sua formação? Por quê? _____

8) Ao final do curso, você pretende atuar preferencialmente como:

- () Professor- Educação Infantil
- () Professor- 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental
- () Professor- 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental
- () Professor – Ensino Médio
- () Diretor de Escola
- () Coordenador/Orientador Pedagógico
- () Supervisor de Ensino
- () Professor de Ensino Técnico/Profissionalizante
- () Professor de Educação de Jovens e Adultos

- () Professor de Ensino Superior
() Outro. Qual? _____
() Não pretendo atuar em educação

9) Em uma escala de 0 (nada) a 10 (muito), quanto você acredita que a sua formação na graduação contribuirá para a sua formação profissional?

10) Para você, na Universidade....
Ser bom professor é

Ser mau professor é

APÊNDICE V

BREVE DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DE COLETA DE DADOS

Curso	Descrição
Ciências Biológicas	<p>Ingressantes: O questionário foi aplicado na disciplina “Filosofia da Ciência” que é ofertada para os cursos de Licenciatura e Bacharelado - concomitantemente - no 1º semestre letivo de ambos os cursos. Havia vinte alunos na sala e apenas sete eram de Licenciatura e essa é a turma!</p> <p>Concluintes: Quatro estudantes responderam ao questionário. Segundo eles, há quatro anos ingressaram onze alunos na turma e apenas quatro chegaram ao 8º semestre (não necessariamente no fluxo curricular esperado) porque há pouca procura pela Licenciatura em Ciências Biológicas, mas sobretudo pelas repetidas reprovações pelas quais passam os alunos no curso. A maioria das disciplinas da licenciatura e do bacharelado em Ciências Biológicas são oferecidas concomitantemente.</p>
Educação Física	<p>Ingressantes: O questionário foi aplicado com as turmas do 1º e 7º semestres concomitantemente. A mesma disciplina (Educação Física e Saúde) é ofertada para o 1º semestre na grade curricular recente do curso e no 7º semestre na grade curricular antiga. No 1º semestre, 13 alunos dos 17 alunos que ingressaram no vestibular e se trabalharam cursavam a disciplina e todos responderam ao questionário (4 alunos já tinham desistido).</p> <p>Concluintes: O questionário foi aplicado com as turmas do 1º e 7º semestres concomitantemente. A mesma disciplina (Educação Física e Saúde) é ofertada para o 1º semestre na grade curricular recente do curso e no 7º semestre na grade curricular antiga. No 1º semestre, 13 alunos dos 17 alunos que ingressaram no vestibular e se trabalharam cursavam a disciplina e todos responderam ao questionário (4 alunos já tinham desistido). Já no 7º semestre, havia vinte e sete alunos matriculados, mas apenas dezesseis alunos responderam ao questionário (os que estavam presentes).</p>
Física	<p>Ingressantes: Quatro alunos responderam ao questionário. De acordo com o professor responsável pela turma no momento da aplicação do questionário, 8 alunos fizeram matrícula, porém havia mais aprovados no vestibular. Desses 8, apenas 6 são freqüentes, mas do grupo de seis alunos – cinco são ingressantes e uma das alunas havia jubulado e portanto é considerada reingressante no curso.</p> <p>Concluintes: Quatro alunos responderam o questionário (ao todo serão cinco formandos em 2012). O que o professor responsável pela turma durante a aplicação do questionário disse ser um número elevado de formandos, pois em 2006</p>

	<p>apenas um aluno formou-se, em 2007, dois; e em 2008 mais uma vez apenas um aluno se formou. Em 2013, 13 candidatos foram aprovados na primeira fase do vestibular tradicional (afora SISU/ENEM e outras formas de seleção) de um total de 40 vagas disponíveis.</p>
Geografia	<p>Ingressantes: De acordo com o professor responsável pela turma do 1º período de Geografia toda a turma estava presente na data da aplicação do questionário (21 alunos responderam). Segundo ele, cinco alunos já desistiram do curso e outros que se matricularam, nem chegaram a frequentar. Nessa turma, freqüenta um estudante com Síndrome de Down que foi aprovado no Vestibular – Demanda Universal e que é o primeiro portador dessa Síndrome aprovado em Universidade pública, fato esse que, na ocasião, foi divulgado nacionalmente pelas grandes mídias.</p> <p>Concluintes: O questionário foi aplicado na turma da disciplina “Elaboração de projeto” ministrada para os cursos de licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo. Foram doze os alunos que responderam o questionário (todos de licenciatura; na turma havia cinco alunos do bacharelado) e, de acordo com a docente responsável pela turma, esse é o número de formandos esperado para o ano letivo de 2012 (17 alunos – 5 bacharelado e 12, licenciatura).</p>
História	<p>Ingressantes: Doze estudantes ingressantes do curso de História responderam ao questionário. Nessa turma foi a única na qual dois estudantes se recusaram a responder o questionário sem mesmo olhá-lo. Na turma, são 14 frequentes de acordo com o professor da turma. Foram 28 aprovados no vestibular, alguns não fizeram matrícula e nove já desistiram no 1º semestre do curso. Segundo o professor, tem sido assim porque os professores tem “forçado” a questão da leitura e da interpretação de texto provocando notas baixas e conseqüente desistência.</p> <p>Concluintes: Oito estudantes responderam ao questionário. De acordo com a professora, há dezenove alunos matriculados na turma, mas há a possibilidade de apenas dez se formarem. Dois estudantes que estavam na sala não quiseram responder ao questionário e ao entregá-lo à pesquisadora, uma das respondentes disse que “as mais difíceis me recusei a responder”.</p>
Letras- Português	<p>Ingressantes: Os alunos ingressantes dos cursos de Letras Português e Letras Inglês cursam várias disciplinas concomitantemente. Nesse caso, o questionário foi aplicado – ao mesmo tempo – para os ingressantes nos dois cursos, na disciplina de Introdução aos Estudos Literários. Cinco estudantes responderam ao questionário.</p> <p>Concluintes: Três alunos responderam ao questionário. De acordo com a professora, quatro alunos estão matriculados na disciplina na qual foi aplicado o questionário. A professora</p>

	ministra a disciplina de Estágio Supervisionado e nos dias de aula orienta os registros e relatórios feitos pelos alunos durante as observações no estágio na escola-campo, encerrando a aula, portanto, ao final desse processo de leitura e orientação.
Letras- Inglês	<p>Ingressantes: Os alunos ingressantes dos cursos de Letras Português e Letras Inglês cursam várias disciplinas concomitantemente. Nesse caso, o questionário foi aplicado – ao mesmo tempo – para os ingressantes nos dois cursos, na disciplina de Introdução aos Estudos Literários. Cinco estudantes responderam ao questionário.</p> <p>Concluintes: Três alunos responderam ao questionário e essa é toda a turma do 8º período do curso de Letras – Inglês. Dessa turma, apenas um estudante se formará em 2012. De acordo com os alunos da turma, ingressaram dezesseis alunos com essa turma, porém a maioria dos alunos (9 estudantes) desistiu no primeiro semestre porque reprovaram em todas as matérias (mesmo não havendo nenhuma disciplina específica de/em Inglês), o que – de acordo com as normatizações internas à UFG – impede-os de realizar a matrícula para o próximo semestre letivo; sendo excluído da Universidade. Alguns alunos solicitaram transferência para o curso Letras/ Português e outros estão matriculados em outros semestres pelo excesso de reprovações.</p>
Matemática	<p>Ingressantes: O questionário foi aplicado na disciplina de Cálculo I. Além dos estudantes ingressantes em 2012, essa disciplina conta com – como é de praxe – alguns alunos reprovados. Onze estudantes responderam ao questionário – todos do 1º semestre letivo. Porém, na sala, havia vinte alunos. Os nove alunos restantes eram de diferentes semestres letivos (3º, 5º e 7º semestres).</p> <p>Concluintes: A turma do 8º período de matemática foi a única na qual o questionário não aplicado presencialmente. Seria inviável, de acordo com a Coordenação do Curso. Na medida em que os alunos vão avançando nos semestres letivos, em decorrência das reprovações, as turmas vão se transformando e não há nenhuma disciplina na qual seja possível encontrar os possíveis formandos. Assim, os questionários foram deixados com a professora de Estágio Supervisionado IV (ofertada no 8º período do curso) e também orientadora do PIBID-Matemática e – dessa forma – ela conseguiu localizar seis alunos que estão no mínimo 8 semestre do curso, mas que não necessariamente iriam se formar logo na conclusão do semestre.</p>
Pedagogia	<p>Ingressantes: O curso de Pedagogia oferece 80 vagas no concurso vestibular anualmente, 40 no período matutino e 40 no período noturno respectivamente. Na turma do matutino (portanto, ingressantes em 2012) 19 alunos responderam ao questionário e nos informaram que 21 alunos cursam regularmente. Além disso, duas pessoas já desistiram e uma – que se matriculou – nunca veio. Nessa turma, há dois</p>

	<p>estudantes surdos, que contam com a orientação da professora-intérprete.</p> <p>No período noturno, 33 alunos responderam ao questionário. Totalizando, assim, 52 respondentes.</p> <p>Concluintes: Na turma de concluintes do curso de Pedagogia do turno matutino 12 alunas responderam ao questionário e essa é a turma, não faltara ninguém. No noturno, 25 alunas responderam ao questionário de uma turma de aproximadamente 30 alunas. Ao total, foram 37 questionários de formandas do curso de Pedagogia.</p>
Química	<p>Ingressantes: Sete alunos responderam ao questionário. Cinco acadêmicos ingressaram em 2012 e outros dois ingressaram antes, mas cursam a maioria das disciplinas no 2º semestre em decorrência de reprovações. Em 2012, de acordo com o professor responsável pela disciplina durante a aplicação do questionário e que – na ocasião – também era coordenador do curso, dezesseis alunos fizeram matrículas, mas onze já tinham desistido ora “porque tinham percebido que o curso não era aquilo que pensavam ora porque as notas costumam ser muito baixas e há muitas reprovações causando desistência”.</p> <p>Concluintes: Cinco alunos responderam o questionário. Cursam disciplinas do 8º período, mas não necessariamente irão se formar.</p> <p>De acordo com o professor responsável pela turma durante a aplicação do questionário os estudantes chegam ao curso de graduação em Química sem “ideia” do curso e sem o conhecimento elementar dessa disciplina do Ensino Médio uma vez que no município de Jataí e em um raio de 150 quilômetros há apenas dois professores graduados em química lecionando no Ensino Médio. Fato esse que ele espera ver mudado daqui há alguns anos com a graduação de novos professores especialistas em Química para atuarem no município e na região.</p>

APÊNDICE VI

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A SELEÇÃO PARA A ENTREVISTA FOI FEITA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS E EM ALGUNS CASOS, ESPECIALMENTE, PELA INDICAÇÃO DE OUTROS PROFESSORES DOS CURSOS.

A IDEIA DA ENTREVISTA É AMPLIAR A COLETA DE DADOS; GARANTINDO A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DE TRÊS TÉCNICAS: O QUESTIONÁRIO, A ENTREVISTA E A DISCUSSÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA.

COMO É SABIDO, A PESQUISA É SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (ESPECIALMENTE AQUELES QUE FORMAM OUTROS PROFESSORES, OS DAS LICENCIATURAS) A FIM DE PENSAR SOBRE ELEMENTOS QUE POSSAM DAR MAIS SENTIDO À ESSE TRABALHO, FORMANDO PROFESSORES QUE POSSAM CONTRIBUIR COM UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE.

OS QUESTIONÁRIOS REVELARAM MUITAS INFORMAÇÕES INTERESSANTES QUE GOSTARÍAMOS DE AMPLIAR, REVER, REAFIRMAR OU NEGAR NESSE MOMENTO.

ESSA TÉCNICA DE ENTREVISTA COLETIVA, INSPIRADA NO GRUPO FOCAL, É UMA OPORTUNIDADE INTERESSANTE DAS PESSOAS DEBATEREM SOBRE SEU PONTO DE VISTA EM CONFRONTO COM O PONTO DE VISTA DO OUTRO, MOSTRANDO PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES (ENTRE A VISÃO DOS ALUNOS DOS DIFERENTES CURSOS). TODOS PODEM E DEVEM FALAR O QUE PENSAM NO MOMENTO QUE ACHAREM VIÁVEL

1) Os questionários apontaram que as características mais marcantes dos professores são aquelas marcadamente pessoais: ser bom ou mau humorado, ser pontual, ser gentil, ser organizado, ter compromisso, ser democrático.... o que pensam sobre isso? Quem é esse bom professor?

2) O que vocês pensam sobre os conteúdos ministrados pelos seus professores? Sobre o conteúdo em si e as metodologias que eles utilizam para expor, ensinar esse conteúdo?

3) O que os professores estão apresentando para vocês em relação ao ser professor de Matemática, Português, Química, História..... ?