

NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM

**DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DIANTE  
DOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2017

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de  
Viçosa - Campus Viçosa

T

J37d  
2017  
Jardim, Nayara Macedo de Lima, 1987-  
Docentes universitários : ações pedagógicas diante dos novos  
sujeitos da aprendizagem / Nayara Macedo de Lima Jardim. - Viçosa,  
MG, 2017.  
xv, 228f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndice.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.198-211.

1. Ensino superior. 2. Estudantes universitários. 3. Aprendizagem.  
4. Professores universitários. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.  
II. Título.

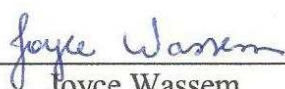
CDD 22 ed. 378

NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM

**DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DIANTE  
DOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 15 de agosto de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Joyce Wassem

  
\_\_\_\_\_  
Suzana dos Santos Gomes

  
\_\_\_\_\_  
Alvanize Valente Fernandes Ferenc  
(Orientadora)

A Deus e à minha família, responsáveis pela realização deste sonho e de tantos outros já conquistados.

*Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito (Romanos 8:28).*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus... Rei dos Reis e Senhor dos Senhores, sem palavras para expressar um amor tão grandioso. Meu Pai, meu amigo, Aquele que me sustenta, que me alimenta, que é o meu socorro bem presente.

Ao meu esposo Márcio Jardim, pelo companheirismo de todas as horas, por fazer muito além do que eu imaginava, por me sustentar com amor, carinho e oração – Presente de Deus em minha vida, que viveu comigo cada pedacinho desta dissertação, me incentivou quando achei que não ia conseguir. Como é bom ter você ao meu lado! Te amo.

À minha filha Valentina Jardim, fonte de inspiração, por tornar meus dias ainda mais felizes. É tão bom ver o seu sorriso e suas conquistas dia a dia – Princesa da mamãe... Te amo muiitooo!!!

À minha mamãe Iris do Carmo Macedo, por tanto amor que demonstra por mim, amor que me constrange, por todo o incentivo de uma vida inteira, por me socorrer em tantos... Tantos momentos. Como te amo, minha mamãe – Você é preciosa. Esta conquista é sua também, é o resultado de todo o seu cuidado, amor e incentivo desde quando eu era tão pequenina.

Ao meu irmão André Felipe Macedo, por também se envolver nesta conquista, tornando-se um tio tão presente na vida da querida Valentina enquanto eu tinha que estar ausente para me debruçar sobre este trabalho. Como sua presença foi importante, meu irmão. Amo você.

Às minhas companheiras de oração Laisa Medina e Priscila Ladeira. Quantas coisas o Senhor tem nos proporcionado, não é mesmo? Experimentamos do Seu milagre em cada obstáculo.

Às minhas colegas de trabalho, por se alegrarem comigo nesta conquista... Quantas vezes me viram chorar... e estavam ali para me amparar... Quantas vezes desabafei – Obrigada por tudo, “meninas LDH”.

Às minhas queridas colegas do Laboratório de Desenvolvimento Infantil, em especial à Celeste Araujo Duarte Fialho, pelo incentivo, pela torcida e pelo apoio.

À minha querida orientadora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, por tantos ensinamentos e pela gentileza. Como sou grata a você, professora! O Senhor a colocou em meu caminho para ser bênção em minha vida.

À Joyce Wassem, pelas contribuições neste trabalho... Chegou de repente como anjo enviado pelo Senhor.

Aos líderes e meus amigos da Comunidade Batista da Paz, por me sustentarem em oração.

## SUMÁRIO

	Página
LISTA	DE viii
QUADROS	
.....	
LISTA	DE ix
TABELAS	
.....	
LISTA	DE x
GRÁFICOS	
.....	
RESUMO	xii
.....	
ABSTRACT	xiv
.....	
1.	1
INTRODUÇÃO	
.....	
1.1. O interesse pela	4
temática	
.....	

CAPÍTULO	7
1	
.....	
ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	7
.....	
1.1. Democratização do acesso no contexto da expansão do ensino superior	7
.....	
1.2. Pedagogia universitária: em cena o docente universitário	17
.....	
1.3. Formação do docente universitário	23
.....	
1.4. Saberes docentes do professor de ensino superior	29
.....	
CAPÍTULO	37
2	
.....	
PERCURSOS METODOLÓGICO	37
.....	
2.1. Universo da pesquisa	39
.....	
2.2. Definição da amostra	41
.....	
	Página

2.3.	Coleta	de	42
dados			
.....			
2.4.	Processo	de	análise
			dos
dados			
.....			
2.4.1.			Análise
			43
documental			
.....			
2.4.2.	Análise	quantitativa	por
		meio	de
			Regressão
			44
Logística			
.....			
2.4.3.	Análise	qualitativa	por
		meio	de
			Análise
			de
			49
Conteúdo			
.....			
CAPÍTULO			3
			53
.....			
PERFIL		DOS	ESTUDANTES
			53
UNIVERSITÁRIOS			
.....			
31.	Perfil	dos	estudantes
		universitários	da
			53
UFV			
.....			
3.1.1.	Sexo dos ingressantes nos cursos de graduação da UFV no período de		
		2010	a
		2016	55
.....			
3.1.2.	Idade dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a		60
		2016	
.....			
3.1.3.	Cor ou raça dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a		
		2016	63
.....			

3.1.4. Origem escolar dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016	66
.....	
3.1.5. Renda familiar dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016	69
.....	
4.1.6. Tempo dedicado ao trabalho segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016	73
.....	
3.1.7. Acesso a computador segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016	83
.....	
3.1.8. Condições diferenciadas para aprender segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016	84
.....	
3.2. Considerações sobre o perfil do estudante universitário	87
.....	
CAPÍTULO 4	90
.....	
DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: INFLUÊNCIAS EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	90
4.1. Aula expositiva tradicional (AET)	95
.....	

4.2.	Aula	expositiva	dialogada	100
(AED)				
.....				
4.3.		Estudo	de	103
texto				
.....				
4.4.			Mapa	104
conceitual				
.....				
4.5.			Tempestade	107
cerebral				
.....				
				Página
4.6.		Solução	de	110
problemas				
.....				
4.7.				115
Seminário				
.....				
4.8.			Phillips	119
66				
.....				
4.9.	Grupo	de	verbalização	e
				de
				observação
(GV/GO)				
.....				
4.10.			Estudo	123
dirigido				
.....				
4.11.		Estudo	de	125
caso				
.....				
4.12.			Júri	128
simulado				
.....				

4.13.			130
Fórum			
.....			
4.14.			131
Oficina			
.....			
4.15.		Provas	133
dissertativas			
.....			
4.16.		Provas	134
objetivas			
.....			
4.17.			136
Testes			
.....			
4.18.			137
Portfólios			
.....			
4.19.		Recursos	139
didáticos			
.....			
4.20.	Quadro-negro	e,	ou,
branco			140
.....			
4.21.			141
Jornais/Revistas			
.....			
4.22.	Aparelho		de
som			141
.....			
5.23.	Aparelho		de
DVD			142
.....			

5.23.	Aparelho	de	142
DVD			
.....			
5.24.			142
Filmes			
.....			
4.25.			143
Filmadora			
.....			
4.26.		Máquina	143
fotográfica			
.....			
4.27.	Computador	com	144
projektor			
.....			
CAPÍTULO			146
5			
.....			
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO NOVO PERFIL			
ESTUDANTIL			146
.....			
CAPÍTULO			170
6			
.....			
AÇÕES DOCENTES DIANTE DO NOVO PERFIL ESTUDANTIL DAS			
UNIVERSIDADES			170
.....			
CONSIDERAÇÕES			188
FINAIS			
.....			
REFERÊNCIAS			198
.....			
APÊNDICE			212
.....			

**LISTA DE QUADROS**

	Página
1. dependentes	Variáveis 46
2. (explicativas)	Variáveis independentes 47
3. Aula expositiva dialogada	101
4. Estudo de texto	104
5. Mapa conceitual	105
6. Tempestade cerebral	108

7. Solução de problemas		111
.....		
8. Seminário		116
.....		
9. Phillips 66		120
.....		
10. Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO)		122
.....		
11. dirigido	Estudo	124
.....		
12. Estudo de caso		126
.....		
13. simulado	Júri	129
.....		
14. Fórum		130
.....		
15. Oficina		132
.....		
16. Portfólio		138
.....		

## LISTA DE TABELAS

	Página
1. Estudantes ingressantes na UFV, segundo a faixa etária, no período de 2010 a 2016 .....	61
2. Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCH, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016 .....	76
3. Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCB, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016 .....	77
4. Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCA, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016 .....	78
5. Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCE, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016 .....	79
6. Estudantes da UFV, conforme condições diferenciadas para aprender, no período de 2010 a 2016 .....	85
7. A influência da utilização, pelo docente universitário, de metodologias de ensino .....	92
8. A influência da utilização, pelo docente universitário, de instrumentos de avaliação .....	93
9. A influência da utilização, pelo docente universitário, de recursos didáticos .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

	Página
1. Ingressos nos cursos de graduação da UFV no período de 2010 a 2016 .....	54
2. Ingressantes nos cursos de graduação da UFV, no período de 2010 a 2016, segundo o sexo .....	56
3. Ingressantes nos cursos de graduação da UFV, no período de 2010 a 2016, segundo o sexo, por Centros .....	58
4. Idade média dos estudantes ingressantes da UFV nos anos de 2010 a 2016 .....	61
5. Cor/raça dos estudantes da UFV no período de 2010 a 2016 .....	63
6. Ingressantes da UFV, no período de 2010 a 2016, segundo a origem escolar .....	67
7. Tempo de conclusão do ensino médio dos estudantes de graduação da UFV no período de 2010 a 2016 .....	68

8. Renda bruta do grupo familiar dos ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016 .....	a 70
9. Renda bruta do grupo familiar dos ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016 .....	a 71
10. Estudantes da UFV segundo o tempo dedicado ao trabalho, antes do ingresso na Universidade, no período de 2010 a 2016 .....	73
	Página
11. Estudantes da UFV, no período de 2010 a 2016, que indicaram a necessidade de trabalhar para se manterem .....	74
12. Atividade remunerada dos estudantes da UFV, por Centro de Ciências... .....	75
13. Acesso a computador pelos estudantes ingressos na UFV no período de 2010 a 2016 .....	a 83

## RESUMO

JARDIM, Nayara Macedo de Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2017. **Docentes universitários: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Maria Alba Pereira de Deus.

Apresentando o ensino superior universitário brasileiro em seu processo de expansão e de diversificação, convencionalmente chamado de democratização do acesso como contexto de discussões, desenvolvemos este estudo. Buscamos compreender e analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes. Diante dos desafios postos ao docente universitário nessa conjuntura, em que as características do ensinar na universidade exigem ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, pesquisamos: Como os docentes universitários analisam essas mudanças em termos dos perfis dos estudantes universitários e quais ações eles desenvolvem perante esses sujeitos? Para responder às questões da pesquisa, fizemos uso das abordagens quantitativa e qualitativa, trabalhando com pesquisa documental e de campo. Para analisar os dados coletados por meio de consulta a informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e via questionário *online* respondido por 168 docentes do Magistério Superior, dessa mesma Universidade, utilizamos a regressão logística e a análise de conteúdo. A partir da regressão logística, apreendemos as variáveis que apresentaram significância estatística na investigação sobre as

influências nas escolhas de metodologias de ensino, de instrumentos de avaliação e de recursos didáticos, pelos docentes universitários, como: anos de docência, regime de trabalho, formação continuada, número de disciplinas na graduação, número de disciplinas na pós-graduação, entre outros. Pela análise de conteúdo, verificamos que a percepção dos docentes universitários sobre as mudanças ocorridas, na última década, no perfil estudantil universitário está relacionada a fatores como formação básica dos estudantes universitários, políticas de inclusão na graduação, regionalização do público estudantil, heterogeneidade, entre outros. Ainda, identificamos que as ações constituídas pelos docentes universitários, diante desse perfil estudantil, estão relacionadas às estratégias didático-pedagógicas, criticidade, significação, mobilização para o conhecimento, relação professor-estudante e afiliação intelectual dos estudantes. De maneira geral, o que ficou explícito foram as distintas visões dos docentes a respeito dos estudantes que ingressam na Universidade e entre o desejo por outro perfil de estudante e a valorização dessas mudanças, compreendidas como riquezas sem precedentes. A partir dos dados produzidos nesta pesquisa e das análises realizadas, acreditamos ser necessária maior reflexão, por parte da comunidade universitária, sobre suas práticas pedagógicas não somente mediante as mudanças que vêm ocorrendo no perfil estudantil, mas também devido à condição do estudante, em diferentes aspectos, que parece, hoje, ser outra.

## ABSTRACT

JARDIM, Nayara Macedo de Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2017. **University teachers: pedagogical actions before the new subjects of learning.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-Adviser: Maria Alba Pereira de Deus.

This study was developed by introducing the Brazilian higher education in universities in its process of expansion and diversification, conventionally called the democratization of access to a context of a discussion. We seek to understand and to analyze the actions that university lecturers construct/develop before the “new” profiles of the students. Faced with the challenges posed to the university lecturer at this scenario, where the characteristics of teaching in the university require different teaching actions from the traditionally practiced, we investigate: How university lecturers analyze these changes in relation to the profile of university students and what actions they develop before them? To answer the questions of this study, we used quantitative and qualitative approaches, working with documentary and field research. In order to analyze the data collected by means of a consultation of information provided by the Dean of Education of the Federal University of Viçosa (UFV) and via an online questionnaire answered by 168 lecturers of the Higher Magisterium of that University, we used logistic regression and content analysis. From the logistic regression, we learned the variables that presented statistical significance in the investigation of the influences on the choice of teaching methodologies, assessment

tools and didactic resources, by university lecturers, such as: years of teaching, work regime, continuing education, number of disciplines at the undergraduate level, number of disciplines at the graduate level, among others. By analyzing the content, we verified that the perception of university lecturers on the changes that occurred in the university students' profile in the last decade is related to factors such as basic training of university students, inclusion policies in the undergraduate studies, regionalization of the student public, heterogeneity among others. In addition, we identified that the actions taken by university lecturers in face of this student profile are related to didactic-pedagogical strategies, criticality, significance, mobilization for knowledge, teacher-student relationship and students' intellectual affiliation. Overall, what was explicit were the different views about students entering the university, from the desire by another student to the appreciation of these changes, understood as unprecedented wealth. Based on the data produced in this study and on the analyses that were carried out, we believe that a further reflection of the university community on its pedagogical practices not only through the changes that have been occurring the student profile but also in the student's condition, that seems to be changed in the present time.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro viveu nas duas últimas décadas uma expansão bastante significativa, acompanhada de um processo intenso de diversificação<sup>1</sup> (BARBOSA, 2014). Essa expansão acelerada ocorreu no rastro do crescimento do acesso aos outros níveis de ensino de parcelas representativas da população. Convencionou-se chamar esse processo de “democratização do acesso ao ensino superior” (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2014).

Essa “democratização do acesso ao ensino superior” trouxe para o cenário universitário o que podemos denominar massificação (ESTEVES, 2008; BIRGIN, 2010; MERLE, 2011; SILVA, 2015). Merle (2011) utilizou o termo massificação para designar o que ele chama de democratização quantitativa. Para esse autor, o termo “massificação do ensino” é utilizado para designar o prolongamento generalizado dos estudos. Para Birgin (2010), massificar é fazer multitudinário, o que não era o caso. Para essa mesma autora, essa massificação refere-se à expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo, que era para poucos e passa a ser para muitos.

Com o processo de expansão/massificação, mudanças significativas ocorreram no quadro de acesso ao ensino superior, as quais, por sua vez, foram acompanhadas por uma série de desafios (HERINGER; HONORATO, 2014). Entre os diversos

---

<sup>1</sup>Ao tratar de diversificação, Barbosa (2014) explica que essa diversificação pode ser vista sob dois ângulos principais: diversificação substantiva dos percursos escolares (novos objetos, teorias, áreas de formação), mas também diversificação burocrática e social, com a criação de novos tipos de diplomas.

desafios, podemos destacar: a acentuada chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros e às suas origens socioeconômicas e socioculturais (ZABALZA, 2004; ESTEVES, 2008; FRANCO, 2011; ALMEIDA, 2014); a entrada de pessoas já inseridas no mercado de trabalho em busca de melhor qualificação profissional; a dificuldade de estudantes em razão da condição financeira desfavorável para aquisição de livros, xerox e alimentação, bem como para uso do computador; além da necessidade de muitos deles terem de trabalhar (ALMEIDA, 2014); as dificuldades culturais dos estudantes, que, segundo Almeida,(2014), estão intimamente ligadas com o domínio da linguagem, sobretudo com relação à falta de sólida formação na língua de origem – Português, gerando, assim, dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios (ALMEIDA, 2014); e a busca de conciliar a massificação com o controle sobre a expansão e qualidade da educação a ser ofertada (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2014).

No contexto espanhol, por exemplo, de massificação do ensino superior, Zabalza (2004) destacou outras transformações entre os alunos universitários, como: aumento do número de mulheres, inclusive superando o número de homens; diversificação das idades, com presença maior de adultos que retomam sua formação; ingresso de estudantes que já estão no mercado de trabalho, o que, segundo esse autor, condiciona a disponibilidade desse aluno e transforma-o em estudante de tempo parcial (ZABALZA, 2004).

Os desafios postos ao docente universitário decorrentes da “democratização do acesso ao ensino superior” têm induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão (FRANCO, 2011).

Colaborando com essa discussão, Pimenta e Anastasiou (2014) relataram, a partir de resultados de pesquisas, que os professores do ensino superior apontam para problemas decorrentes do baixo nível de conhecimentos dos estudantes e para a ausência dos prerrequisitos necessários para que acompanhem a graduação. Também mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura de textos. Essas autoras relataram ainda com base em uma pesquisa realizada com 140 professores de uma instituição de educação superior que congrega seis cursos, predominantemente noturnos, os problemas percebidos pelos docentes em relação a seus alunos, com ênfase nos seguintes aspectos: dificuldades de raciocínio, falta de

criticidade, de disciplina, de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, individualismo, passividade, interesse na nota e em passar de ano e, ou, obter diploma, falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes, alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral e aluno trabalhador com falta de tempo para estudar e com pouco contato extraclasse.

Pensando nos desafios postos ao docente universitário dentro desse contexto de expansão/democratização do acesso ao Ensino Superior e conforme as ideias de Almeida e Pimenta (2011), que afirmaram que as características do ensinar na universidade hoje exigem ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, indagamos: Como os docentes universitários analisam essas mudanças em termos dos perfis dos estudantes universitários e quais ações eles desenvolvem diante desses sujeitos?

Nosso objetivo central foi o de analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes.

Especificamente, objetivamos:

- Caracterizar o perfil dos estudantes universitários ingressos na última década<sup>2</sup>.
- Identificar a percepção que os docentes universitários têm sobre as mudanças ocorridas na última década, em termos do perfil estudantil universitário.
- Identificar as ações constituídas por parte dos docentes universitários diante do “novo” perfil dos estudantes universitários.
- Verificar as influências da utilização pelos docentes universitários de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos.

## **1.1. O interesse pela temática**

---

<sup>2</sup>Escolhemos este período com base em Heringer e Honorato (2014), que afirmam que o quadro de acesso ao ensino superior no Brasil sofreu significativa transformação ao longo da última década.

O interesse pela temática “Pedagogia Universitária” originou-se da minha atuação enquanto professora<sup>3</sup> na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, Minas Gerais. Nessa experiência, pude perceber que o domínio dos saberes relacionados ao conteúdo específico da disciplina não era suficiente para dar uma “boa aula” (pelo menos em minha perspectiva). Era necessário algo a mais. Senti, então, a necessidade de buscar novas estratégias metodológicas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que, na maioria das vezes, iam para as aulas sem estudo prévio; pareciam querer receber um conhecimento pronto e acabado, nada que os fizesse trabalhar, estudar e pensar mais profundamente. Em março de 2015, iniciei, na mesma universidade, a pós-graduação *Stricto Sensu*<sup>4</sup> na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”. Em uma das disciplinas cursadas no Programa, realizei leituras e debates que tratavam das mudanças que vêm ocorrendo no cenário universitário ao longo dos últimos anos e como essas mudanças influenciam na atuação do docente universitário. A partir dessas leituras e debates, delimito como meu objeto de pesquisa a Pedagogia Universitária, detendo-me mais especificamente na prática pedagógica do docente universitário perante o “novo” perfil de estudantes universitários.

Para evidenciar a relevância científica de se realizar esta pesquisa, fiz um levantamento de estudos, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>5</sup>, em busca de trabalhos que tivessem como objeto de estudo a prática pedagógica do docente universitário. Utilizei como descritores as palavras-chave “docente universitário” e “prática pedagógica” e não delimito o período de tempo. Encontrei um total de 24 trabalhos (13 dissertações e 11 teses) que tratavam da prática pedagógica do docente universitário no período de 2006 a 2015. Realizei uma leitura analítica dos resumos dos trabalhos buscando identificar se algum destes explicitavam e analisavam as ações pedagógicas que os docentes universitários constroem/desenvolvem perante os “novos” perfis de estudantes que ingressam no ensino superior. De modo geral, os trabalhos encontrados trataram de aspectos como: relação da formação do docente com sua prática pedagógica, formação continuada e

---

<sup>3</sup>Do primeiro semestre de 2014 até o primeiro semestre de 2015, atuei como Professora Substituta no Curso de Graduação Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Desde setembro de 2015, atuo como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFV, na Educação Infantil e também na graduação.

<sup>4</sup>Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>5</sup>O acesso ao banco de dados se deu via o endereço: <<http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

prática pedagógica; concepções de prática pedagógica; saberes necessários à prática pedagógica; inovação na prática pedagógica; relação teoria e prática; professor reflexivo; perfil docente; e estratégia de ensino e aprendizagem. Porém, nenhum dos 24 trabalhos faziam o cruzamento das categorias em análise, ou seja, as ações pedagógicas dos docentes universitários e os “novos” perfis dos estudantes universitários.

Realizei, então, um novo levantamento – no mesmo banco de dados<sup>6</sup> – utilizando, desta vez, os seguintes descritores: docente universitário, ensino superior, expansão, democratização do acesso. Não delimiti também o período de tempo. Encontrei um total de três trabalhos (duas teses<sup>7</sup> e uma dissertação<sup>8</sup>). Ao analisá-las, verifiquei que uma das teses, defendida em 2015, objetivou compreender os processos de estruturação e institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários nas instituições federais de educação superior do Rio Grande do Sul (RS), no quadro de democratização do acesso ao ensino. A outra tese, defendida em 2010, teve como objetivo analisar os novos modos de regulação das políticas de educação superior no Brasil no contexto dos cursos de graduação em Odontologia; já a dissertação, defendida em 2013, teve como objetivo analisar as condições de trabalho docente diante da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em uma universidade federal mineira. A partir do mapeamento, constatei que nenhum dos três trabalhos teve como objetivo analisar ações, práticas ou estratégias pedagógicas que os docentes universitários desenvolvem em função de “novos” perfis estudantis.

Os levantamentos que fiz me possibilitaram identificar que a prática dos docentes universitários tem sido investigada nos últimos 10 anos, porém ainda não identifiquei nenhum estudo que se detivesse na prática pedagógica do docente universitário e nos novos sujeitos da aprendizagem, no contexto da democratização do ensino. Notei também, em consulta à Série Estado do Conhecimento sobre a formação de professores (2003-2010)<sup>9</sup>, que a partir da apresentação dos dados encontrados pelas

---

<sup>6</sup>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível no link: <<http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

<sup>7</sup>Selbach (2015) e Senna (2010).

<sup>8</sup>Batista (2013).

<sup>9</sup>BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação** (2003-2010). Brasília: MEC/INEP, 2014.

(Série Estados do Conhecimento n.º.13). 2014.

autoras da referida série, as práticas dos docentes do Ensino Superior têm sido investigadas, porém não identifiquei nessa série nenhum trabalho que investigasse a prática docente na perspectiva a que se propõe neste estudo. Julgo, a partir do exposto anteriormente, que este ponto seja uma lacuna nas produções referentes à prática pedagógica do docente universitário, e acredito, portanto, que esta pesquisa será relevante para a construção do conhecimento científico acerca da temática. Ademais, almejo que o referido estudo possa contribuir para a prática pedagógica dos docentes universitários, bem como contribuir para a formulação de políticas/programas que visem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica desses docentes e que, além disso, estimule ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes universitários.

Estruturamos a dissertação em seis capítulos, em que o Capítulo 1 é uma contextualização acerca da expansão e democratização do acesso ao ensino superior, bem como também tratamos da pedagogia universitária, mais especificamente sobre a formação do docente universitário e sobre saberes docentes. Apresentamos no Capítulo 2 os procedimentos metodológicos, evidenciando os caminhos percorridos. No Capítulo 3, iniciamos as apresentações dos resultados e a análise dos dados, caracterizando o perfil dos estudantes universitários ingressos na última década. No Capítulo 4, apresentamos as influências na utilização de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos pelos docentes universitários. Já no Capítulo 5 mostramos a percepção que têm os docentes universitários sobre as mudanças ocorridas na última década, em termos do perfil estudantil universitário. No Capítulo 6, tratamos das ações constituídas, por parte dos docentes universitários, diante do “novo” perfil dos estudantes universitários. Por fim, nas Considerações Finais sintetizamos as discussões abordadas no decorrer deste estudo.

## **CAPÍTULO 1**

### **ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

#### **1.1. Democratização do acesso no contexto da expansão do ensino superior**

Neste capítulo, o objetivo foi contextualizar o cenário de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Para caracterizar o cenário universitário atual e as transformações que ocorreram nele, acreditamos ser importante trazer à discussão a questão da reforma do Estado. Conforme Silva e Andrade (2016), diante da conjuntura política e social dos anos de 1990 e com o discurso de que o Estado estaria em crise, não conseguindo gerenciar bem as atividades do país, foi sugerida uma reformulação do aparelho estatal brasileiro. Nessa linha, segundo essas autoras, o Estado passa a exercer função reguladora, deixando de ser o responsável direto pela promoção de bens e serviços. As mesmas autoras apontaram que reformar o Estado significou transferir para o setor privado as atividades que podiam ser controladas pelo mercado, dando início a um processo de privatização e publicização de serviços, como a educação, a cultura, a saúde e a pesquisa científica, que, uma vez classificados como serviços não exclusivos do Estado, puderam ser comercializados por instituições.

Mortada (2012) contribuiu com esta compreensão ao discorrer que nos anos de 1990, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) como presidente do Brasil, rapidamente a hegemonia neoliberal impôs novas condições ao

ensino superior brasileiro. Esse autor apontou que, nas universidades públicas, cresce a presença das fundações, bem como a submissão às agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em consonância com essa questão, Arruda e Gomes (2015) ressaltaram que organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “apontaram diagnósticos, estratégias de reformas para resolução dos problemas enfrentados no campo da educação superior dos países”. Esses autores destacaram alguns documentos-chave que tratam dessa questão, a exemplo da “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”; e da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (ARRUDA; GOMES, 2015, p. 547).

Em relação ao documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, Arruda e Gomes (2015) destacaram que esse documento é fruto de estudos que têm como objetivo analisar as principais dimensões da crise pela qual passa a educação superior em vários países, visando propor soluções via introdução de mecanismos de mercado. Para melhorar os resultados do sistema de educação superior e torná-los mais eficientes, esse documento aponta os seguintes aspectos a serem contemplados nas reformas: ampliar o número de estudantes por professor, ampliação do acesso de grupos sociais tradicionalmente menos privilegiados à educação superior, combate às taxas de evasão e repetência, redução de gastos públicos por estudantes, adoção de programas de educação a distância como estratégia para aumentar o acesso de grupos menos favorecidos da população, diversificação institucional e diversificação das fontes de financiamento (ARRUDA; GOMES, 2015). Esses autores (2015) ressaltaram que, com base no discurso, apresentado anteriormente, o Banco Mundial sinaliza a emergência de serem implementadas reformas em diversos países como forma de melhorar o desempenho da educação superior, sob pena de estes entrarem no século XXI com uma “preparación insuficiente para competir en la economía mundial, donde el crecimiento dependerá cada vez más de los conocimientos técnicos y científicos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28 *apud* ARRUDA; GOMES, 2015, p. 547).

No que se refere à “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, Arruda e Gomes (2015) apontaram que essa declaração reafirma

como um dos princípios básicos a ampliação do acesso e garantia da educação superior como fator-chave do desenvolvimento dos países e a considera bem público e direito humano. Enfatiza, ainda, a necessidade de facilitar o acesso de grupos menos favorecidos. Nas palavras de Arruda e Gomes,

O que se percebe é a construção discursiva da necessidade dos países em desenvolvimento assumirem a responsabilidade de reformar o campo da educação superior tomando como referência o contexto da “economia global baseada no conhecimento, tendo a liberalização do comércio e dos serviços como elemento central” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 426). O BM prioriza projetos de reformas da educação superior que produzam resultados e inovações que promovam a diversificação institucional, fortaleçam o desenvolvimento na ciência e na tecnologia em áreas específicas e fomentem a ampliação das oportunidades para estudantes carentes em instituições privadas (Banco Mundial, 2003) (ARRUDA; GOMES, 2015, p. 547).

Nesse contexto de “reformas”, Silva e Andrade (2016) apontaram que o movimento de transformação que redefine a identidade atual das universidades determina novas funções para o ensino superior, e um dos frutos da ressignificação universitária se traduz nos processos de expansão desse nível de ensino. Podemos verificar em Soares (2009) que tal expansão do ensino superior tem relação direta com a globalização do ideário neoliberal e sua expressão nas políticas nacionais. Entre elas, podemos destacar a redução dos aportes financeiros do Estado para a educação superior pública. Diante das reformulações sofridas pelo ensino superior, Silva e Andrade (2016) ressaltaram que, nos primeiros anos do século XXI, foi iniciada a expansão da universidade como processo de democratização do acesso a esse nível de ensino.

Nessa perspectiva, conforme Barbosa (2014), o ensino superior brasileiro viveu nas duas últimas décadas uma expansão bastante significativa, apresentando um processo de intensa diversificação dos percursos escolares oferecidos, bem como rápido aumento das matrículas nesse nível de ensino. De acordo com essa mesma autora, só entre 1998 e 2000 o número de estudantes matriculados nesse nível de ensino passou de um para dois milhões. Heringer e Honorato (2014) comungaram dessa ideia de expansão ao dizerem que o quadro de acesso ao ensino superior no Brasil sofreu significativa transformação ao longo da última década e explicitaram ainda que a expansão se deu por meio da criação de novos cursos e vagas, do aumento das matrículas no período noturno, do aproveitamento de vagas ociosas e de políticas de ação afirmativa, beneficiando grupos específicos de estudantes.

De acordo com Montenegro e Ribeiro (2014), a expansão acelerada da educação superior ocorreu no rastro do crescimento do acesso de parcelas significativas da população aos outros níveis de ensino. Segundo essas autoras, o que se convencionou chamar de “democratização do acesso ao ensino superior”, tendência expansionista que se espalhou por diferentes países, trouxe novos desafios, com destaque para a busca de se conciliar a massificação daí decorrente com o controle sobre a expansão e qualidade da educação a ser ofertada.

Dourado (2012) pontuou que, nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas Instituições de Educação Superior (IES), novos cursos e formatos organizativos e a reestruturação das IES, entre outras. Esse autor colabora para a nossa discussão, uma vez que apontou que tais políticas têm resultado em intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais.

Para Tavares (2011), a partir da segunda metade dos anos de 1990, o país assistiu a um expressivo surto de expansão da Educação Superior. Essa autora, ao apresentar dados do Censo da Educação Superior do ano 2013, pontuou que os dados deste censo demonstram que o ensino superior somou 7.305.977 milhões de matrículas na graduação, sendo 5.373.450 em instituições particulares e 1.932.527 em instituições públicas. Podemos notar que esse aumento tem ocorrido em especial em Instituições de Ensino Superior privadas.

Morosini *et al.* (2009) colaboraram com esta discussão referente à expansão da educação superior, destacando que é inegável que no Brasil, no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, houve significativo movimento expansionista. Essas autoras afirmaram que é possível observar efetivo crescimento do ensino superior de 1991 a 2006, havendo aumento significativo dos índices no período posterior à LDB/1996. Eles destacaram que a expansão é visível quando se trata da taxa de crescimento e da evolução do número de IES, bem assim quando se trata da evolução do número dos cursos de graduação, vagas oferecidas em cursos presenciais, candidatos, ingressantes, matrículas e concluintes.

Trazendo o período de 1991-1996, Morosini *et al.* (2009) destacaram que a taxa de crescimento do número de instituições é de 3,2%, observando que, após a LDB/1996, a expansão torna-se mais acentuada, com uma taxa de crescimento de 146,2% (de 922 para 2.270 IES). Entre 1996 e 2006, os cursos cresceram 232,6% e as vagas oferecidas em cursos presenciais, 314,6% (*Op. Cit.*).

Apresentando também números em relação à expansão, Tavares (2011) afirmou que, em relação às matrículas nos cursos de graduação presenciais, ocorreu, no período de 1996-2008, aumento de 171,8% – de 1.868.529 para 5.080.056 matrículas. No que tange especificamente à esfera pública, esse percentual foi, conforme essa mesma autora, de 73,2% (735.427 matrículas em 1996 e 1.237.965 em 2008), mantendo a tendência histórica da Educação Superior brasileira de aumento de matrículas no setor privado, que foi muito mais acentuado (235,9%).

Nocetti (2015), ao apresentar dados do Censo da Educação Superior de 2013, apontou que, no Brasil, havia 2.416 instituições de ensino superior, sendo 2.112 particulares e 304 públicas. Para essa mesma autora, é possível perceber o aumento de 74% no número de instituições de ensino superior no país entre 2001 e 2012, e o grande aumento aconteceu, principalmente, no número de Centros Universitários privados, que eram 64 em 2001 e passaram para 129 em 2012, contabilizando um aumento de 102%.

Nocetti (2015) pontuou ainda que, a partir dos anos de 2000, houve aumento mais significativo no número de ingressantes nas instituições de ensino superior. Essa autora destacou que muitos países puderam contar com a ajuda financeira de bancos e que, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior, em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial.

Essa expansão do ensino superior demandou também o crescimento no número de docentes. Nocetti (2015) apresentou a informação de que nos últimos 12 anos, segundo dados que consultou no Censo da Educação Superior de 2012, houve aumento de 77,7% no quadro de professores em exercício na educação superior no Brasil. Segundo essa autora, em 2001 os docentes em exercício somavam 201.106 entre redes pública e privada, passando em 2012 para 362.732 professores. Ela

complementou a discussão apontando que esse aumento dos docentes em exercício na rede pública foi de 85%, passando de 81.300 em 2001 para 150.338 professores em 2012. Na rede privada, o aumento foi de 73%, ou seja, em 2001 eram 122.806 docentes em exercício no ensino superior, passando, em 2012, para 212.394 professores. Pontuamos que, apesar de o aumento ser menor nas IES privadas, é importante notar que o número de professores nessas instituições é bem maior, uma diferença de 62.056 em 2012.

Analisando também os dados do Censo da Educação Superior de 2012, Nocetti (2015) apontou que é notória a grande transformação no quadro de docentes em exercício no ensino superior em relação ao grau de formação. Afirmou que, entre os anos 2001 e 2012, se pode observar aumento significativo de professores com titulação *stricto sensu* e houve aumento também de docentes com especialização. Conforme a mesma autora, ainda com base nos dados do Censo de 2012, a análise comparativa entre 2001 e 2012 revelou incremento de 161% de professores com doutorado, 116% com mestrado e 48% com especialização.

Conforme Catani e Micheloto (2009), nesse contexto de expansão da educação superior, a produção do conhecimento também vem passando por alterações significativas. Segundo esses autores, a ênfase tem recaído na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas, por meio de incentivos financeiros, bem como na maior subordinação da produção intelectual e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* às demandas produtivas e aos interesses dos governos federal e estadual. Além disso, esses autores apontaram que as agências de financiamento estimulam a produtividade docente por meio de editais que financiam a pesquisa, o intercâmbio de pesquisadores e a complementação salarial pela oferta de bolsas. Assim, segundo eles, associa-se cada vez mais a produção do conhecimento aos salários dos docentes/pesquisadores e à prestação de serviços. Eles ainda pontuaram que essa maior produtividade também é estimulada por meio da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, que associa a análise dos programas (mestrado e doutorado) à produção intelectual, sobretudo com a publicação de artigos em periódicos de maior reconhecimento e prestígio acadêmico.

Com a eleição do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 2003, Arruda e Gomes (2015) afirmaram que um novo cenário político se configurou, anunciando expectativas quanto à viabilização de outro modelo de desenvolvimento do país, que se concretizaria por meio das políticas sociais, pela democratização e pela

presença mais efetiva do Estado, em oposição às políticas neoliberais implementadas na década de 1990.

Colaborando com nossa discussão, Weska *et al.* (2012) nos lembraram de que em 2001, ainda no governo de FHC, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), fixando metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior. No PNE (2014-2024) em vigor, essas metas se mantêm.

Nesse contexto foram estabelecidos, conforme Weska *et al.* (2012), nos últimos 10 anos os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até 2002 com 45 universidades federais e 148 campus/unidades.

Tratando da interiorização e reestruturação nesse período de expansão, Weska *et al.* (2012) afirmaram que, concomitantemente no período da interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os Estados fronteiriços da Região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. De acordo com esses autores, essa fase, somada ao segundo momento, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trouxe expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país.

Conforme Weska *et al.* (2012), de 2003 a 2010 houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, um crescimento de 85%. Os autores informaram que a interiorização também proporcionou expansão no país, quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, Weska *et al.* (2012) apontaram que houve a criação de 47 novos campus no período de 2011 a 2014. Além disso, podemos destacar, nesse período, a criação da Universidade Federal

do Sul da Bahia (UFSB), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Com o intuito de materializar a proposta de expansão de vagas para o ensino superior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, conforme apontaram Silva e Andrade (2016), lançou um pacote de medidas para os setores públicos e privados, no qual foram instituídos programas de expansão para esse nível de ensino com vistas à democratização do acesso a ele. Entre os programas, essas autoras destacaram a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI; os Decretos nº 5.622/2005 e 5.800/2006, que tratam da política de educação superior na modalidade a distância, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem por finalidade a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância por instituições públicas de ensino superior articulada em polos de apoio presencial; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de vagas/cotas nas instituições federais de ensino superior. Destacamos que, para os alunos que não conseguiram bolsa de estudo pelo PROUNI ou que a conseguiram parcialmente, o governo, via Ministério da Educação (MEC), lançou a possibilidade de adesão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que funciona como um crédito estudantil sem a contrapartida do estudante durante o período de formação (SILVA; ANDRADE, 2016).

Ao discorrer sobre políticas que visam à expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir de 2004, Morosini *et al.* (2009) abordaram o REUNI. Conforme essas autoras, a adoção desse programa pelas IFES resulta em alterações substantivas no campo, por meio da criação de novos campi e cursos, ampliação de vagas, cursos noturnos etc. Ainda segundo esses autores, resgatar as especificidades desses processos, as concepções presentes neles, as lógicas expansionistas e as implicações institucionais é fundamental para a compreensão desse movimento no campo da educação superior brasileira.

Ao tratar do REUNI, Weska *et al.* (2012) pontuaram que, ao definir como um dos seus objetivos prover as universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, o REUNI congregou esforços para a

consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década.

Para Arruda e Gomes (2015, p. 550),

O REUNI surge a partir do momento que nós, ANDIFES, apresentamos ao governo Lula a Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, em 2003. Nós estávamos nos comprometendo a dobrar o número de vagas nas IFES desde que tivéssemos a contrapartida. Então a primeira etapa atendendo a essa demanda da ANDIFES foi o Programa de Expansão, criação dos novos campi, e a segunda foi o Programa REUNI (ex-presidente da ANDIFES e Reitor UFPE entre 2003-2011).

O depoimento anterior, apresentado por Arruda e Gomes (2015), revela, conforme esses autores, que o REUNI é resultado de proposta negociada pelos reitores das universidades federais no sentido de garantir a expansão da matrícula do sistema federal. Segundo esses autores, tal proposta, denominada Programa de Expansão e Modernização, compõe duas medidas da política de expansão do governo Lula: o Programa de Expansão e o REUNI. Em 2007, foi publicado o Decreto Presidencial nº. 6.096, instituindo o REUNI, com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação.

Almeida *et al.* (2012) abordaram a expansão do ensino superior na perspectiva do estudante. Ao analisar os alunos que vivenciam essa expansão no Brasil, as autoras indicam que se assiste a um novo perfil de estudante da educação superior, que não é mais composta só de jovens entre 18 e 24 anos. Ao apresentarem dados do Censo de 2009, relativos ao perfil dos estudantes, e o que ele identificou, demonstram que há públicos diferenciados, conforme a modalidade de ensino; enquanto o estudante da graduação presencial tem, em média, 26 anos por ocasião da matrícula, o aluno da Educação a distância (EaD) ingressa na educação superior mais tardiamente, em torno dos 36 anos. Conforme dados desses autores, incentivados pela democratização do acesso, adultos, já exercendo atividade profissional, buscam a educação superior para obtenção de um diploma para qualificação e promoção profissional, muitas vezes concretizando projetos vocacionais que, pelo atraso escolar ou pela necessidade de rápida entrada no mercado de trabalho, não puderam ocorrer em idade mais jovem.

Para Almeida *et al.* (2012, p. 906), o perfil do estudante, nesse contexto de expansão, é “considerado diferente do ‘aluno tradicional’ que se apresenta na faixa

etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmico”. Já o “aluno novo”, assim denominado pelos autores, escolhe e frequenta cursos noturnos de instituições de ensino superior privadas, comumente de baixa seletividade e de curta duração; utiliza parte do seu tempo para a sua subsistência e, ou, de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; possui muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aulas (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); e possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2012).

Nesse sentido, esses autores destacaram que as instituições de ensino superior passaram a ser procuradas e frequentadas por um número crescente de alunos, o que se traduziu em um fenômeno de massificação do ensino superior em nível da sua população discente. Segundo eles, nesse processo se verifica, ainda, o surgimento de muitas instituições públicas e privadas, assim como a criação de um número elevado e diverso de cursos. Também afirmaram que uma forma de entender essa massificação de maneira positiva é pensá-la como associada à necessidade de maior democratização do acesso dos alunos ao ensino superior. Ainda de acordo com esses autores, ao analisar a população discente, facilmente se verifica heterogeneidade crescente dos estudantes, em termos de suas origens sociais e culturais.

Ao tratar da expansão da educação superior no Brasil e em Portugal, Almeida *et al.* afirmaram que, analisando o binômio “massificação-democratização” do ensino superior, se entende que essa expansão foi necessária, mas não suficiente para garantir a democratização desejada. Acreditam que há que se preverem mudanças estruturais e funcionais, visando garantir um processo de expansão da educação superior com qualidade e equidade social.

Para reflexão acerca da democratização do acesso ao ensino superior, apresentamos uma questão levantada por Barbosa (2015). Essa autora relatou que o ingresso massivo de estudantes provenientes de setores antes excluídos no ensino superior não democratiza, necessariamente, esse nível de ensino. Para essa autora, as formas de funcionamento do sistema de ensino superior devem ser objeto de estudos mais detalhados, tendo ainda muita pesquisa a ser feita sobre quanto as práticas sociais

no interior desse sistema podem ou não contribuir para o oferecimento de oportunidades iguais para todos os estudantes.

## **1.2. Pedagogia universitária: em cena o docente universitário**

Ao tratarmos da pedagogia universitária, não podemos deixar de falar, é claro, da finalidade deste espaço, a universidade. Conforme Almeida e Pimenta (2011b), a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, a produção de conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos. Libâneo (2011), ao abordar a atividade docente no ensino superior, contribuiu com esta discussão ao afirmar que instituições de ensino precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus estudantes os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos pelas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas. Esse mesmo autor pontuou que, quando os estudantes atuam em conjunto, suas ações repercutem em várias esferas da vida social, como a organização do trabalho, as formas de produção, a formação profissional.

Libâneo (2011), nos faz entender que são objetivos da universidade o desenvolvimento da razão crítica, o provimento de meios pedagógico-didáticos para o domínio de competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar”, o fortalecimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal, dentro do respeito à diversidade social e cultural; e a formação para a cidadania participativa (LIBÂNEO, 2011).

Ao tratarem do ensino na graduação, Almeida e Pimenta (2011, p. 21) afirmaram que “na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam como um processo *fast-foodização* da universidade”. Entre as características dessa lógica, as autoras destacaram que é como se fosse uma imensa usina de produção, em que os estudantes são considerados apenas elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para obterem créditos e diplomas. Elas apresentaram, nessa discussão, o fato de que o percurso formativo é como um supermercado, no qual as disciplinas estão dispostas em “gôndolas” à escolha do estudante e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou dos departamentos; publicar muito e o mais rápido possível tem

primazia em relação à formação dos estudantes; e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um “fosso intransponível” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011b, p. 22).

Segundo essas autoras, o ensino na universidade deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de reflexão, de pesquisa, de pensar criticamente e de autonomia na busca de conhecimentos; superar a especialização estreita; problematizar as informações; e garantir a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. Além disso, elas relataram que o ensino na universidade deve constituir um processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos; e deve ainda valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle e, acima de tudo, fazer conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos seus alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Para esse ensino, as referidas autoras afirmaram que o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente definido e vivenciado no cotidiano do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, ressaltaram que ensinar requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino; as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance de seus objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação; entre outros (ALMEIDA; PIMENTA, 2011a).

Outro ponto que devemos pontuar nesse contexto universitário e relacioná-lo ao trabalho do professor universitário é a expansão das universidades. Conforme Franco (2011), a expansão das universidades e dos cursos de ensino superior, a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados e a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação têm induzido estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e a busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a

pesquisa e a extensão. Segundo Zabalza (2004), essas mudanças tiveram clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários, pois o que se espera deles e as demandas que lhes são feitas variam em consonância com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu.

Cunha (2014), ao tratar das políticas de expansão das Universidades Públicas e dos Institutos Federais de Educação Tecnológica em todo o território nacional, apontou que essa realidade exige uma energia especial, quer dos governos, quer das comunidades acadêmicas e universitárias. Para essa autora, essa realidade pressupõe novas alternativas de atuação e uma condição especial para alcançar uma taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida. Essa mesma autora afirmou tratar-se de um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade e que a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender “tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo” (CUNHA, 2014, p. 28).

Ainda nesse contexto de expansão das Universidades Públicas e dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, Cunha (2014) apontou a necessidade de que se aprofunde o conceito de uma didática universitária. Para explicitar esse conceito de didática universitária, essa autora se pautou em Lucarelli:

Tem como objetivo a análise do que acontece na aula universitária, estudando onde o processo de ensino que um docente ou uma equipe organiza em relação com as aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico, altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000, p. 36 *apud* CUNHA, 2014, p. 28).

Ao tratar de políticas de expansão das universidades públicas e da incorporação de um contingente significativo de novos docentes nas instituições de ensino superior, Cunha (2014) apontou que esses novos docentes apresentam uma condição de formação pós-graduada, em níveis de mestrado e doutorado, que lhes garante certa solidez no domínio dos conhecimentos de suas áreas e uma boa iniciação à pesquisa. No entanto, são raras as situações em que a apropriação do conhecimento pedagógico é visível, pois, nas suas trajetórias de formação, esse conhecimento teve pouca ou nenhuma expressão.

Em relação a estudos e pesquisas relacionadas ao professor universitário, Soares (2009) apontou que, desde a década de 1980, vem crescendo, no cenário internacional, o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e sobre as inovações pedagógicas no ensino superior. Entre as diversas redes de pesquisadores criadas com essa finalidade, a autora destacou a Association Internacionale de Pédagogie Universitaire (AIPU)<sup>10</sup>, que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista RES ACADEMICA<sup>11</sup>. Na América Latina, têm-se, entre outras, a Red Académica Uruguay (RAU)<sup>12</sup> e a Red de Investigadores sobre La Educación Superior do México (RISEU)<sup>13</sup>.

No que se refere ao Brasil, Soares (2009) afirmou que, ao longo da história do ensino superior, diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições de ensino superior e, mesmo, do Ministério da Educação, visando à capacitação do professor universitário, foram assumidas, mas nem sempre institucionalizadas. Portanto, ficaram na dependência da sensibilidade dos dirigentes e, em grande parte, centradas numa lógica tecnicista. Para essa mesma autora, apesar das fragilidades, essa trajetória contribuiu para a constituição do campo de estudo desta pesquisa, que veio a ser denominado pedagogia universitária.

De acordo com Leite (2006), a pedagogia universitária surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender, tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade e preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. Essa autora destacou que, no contexto brasileiro, a pedagogia universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais trazidas pelos processos avaliativos. Apontou que, ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas e sobre os

---

<sup>10</sup> Informações sobre a associação disponíveis em: <[http://www.aipu-international.org/index.php?dossier\\_nav=642](http://www.aipu-international.org/index.php?dossier_nav=642)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

<sup>11</sup> Desde 2009, a revista denomina-se “La RevueInternationale de Pédagogie de l’Enseignement Supérieur (RIPES)” e sua versão *on-line* está disponível na página: <<http://www.revues.org>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

<sup>12</sup> Informações sobre a rede disponíveis em: <<http://www.rau.edu.uy/index.htm>>. Acesso em:

<sup>13</sup> Informações sobre a rede disponíveis em: <<http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC02>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula.

No que tange à pedagogia universitária, Cunha (2006a) apontou que esse é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior e reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. Afirmou que pressupõe conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica, que incluem as formas de ensinar e aprender; incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior; articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação; e pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

A partir da leitura de referenciais teóricos relacionados à docência no ensino superior (FRANCO, 2001; MASETTO, 2003; ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2014), encontramos temas abordados em relação ao professor que atua nesse nível de ensino. Entre as temáticas abordadas, encontramos aquelas que tratam dos desafios enfrentados pelo docente universitário, as competências que lhe vêm sendo atribuídas, a prática pedagógica, a formação, entre outras.

Conforme afirmou Almeida (2012), ao professor que atua no âmbito das universidades têm-se apresentado demandas de naturezas bastante distintas. Segundo essa autora, do ponto de vista social, esse professor tem sido demandado a aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vida etc. Do ponto de vista institucional, essa autora apontou que esse professor tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da universidade, definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados nas aulas, elaborar e gerir projetos de trabalho e estabelecer relações interdisciplinares em suas abordagens. E ainda, do ponto de vista pessoal, afirmou que esse professor tem sido chamado, de modo mais intenso, a tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momentos de

discussões coletivas, nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Nessa mesma lógica, Franco (2001) apresentou quem é o professor universitário sob diferentes perspectivas: a situacional, a institucional, a política, a profissional e a relativa ao ponto de vista do avanço do conhecimento.

Do ponto de vista situacional, Franco (2001) afirmou que o professor universitário é aquele que trabalha em uma complexa universidade brasileira, com um sistema de pós-graduação e grupos de pesquisa consolidados; é, também, aquele que trabalha tanto na universidade orientada para o mercado quanto aquele que atua na instituição comunitária ancorada no seu meio.

No que se refere ao ponto de vista institucional, essa autora afirmou que esse professor pode ser; é aquele que dispõe de horários para a pesquisa, mas também pode ser que suas horas atuando no ensino são tantas que não sobra espaço para outras atividades, inclusive para o preparo de aulas. Afirmou também que, do ponto de vista político, o professor universitário é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos.

Do ponto de vista profissional, Franco (2001) pontuou que o professor do ensino superior é o que está inserido em um contexto profissional com suas demandas específicas, como é o caso prevalente de professores de áreas e também aquele profissional permanentemente avaliado, desde o ingresso na carreira, por meio de concursos, de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, da submissão de trabalhos em eventos, da apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa.

E, finalmente, do ponto de vista do avanço do conhecimento, Franco (2001) relatou que o professor universitário é aquele que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante e também o que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, colaborando, de alguma forma, para tal.

A partir da argumentação de Franco (2001), podemos perceber a complexidade do trabalho do professor do ensino superior, pois são diversos os papéis que ele tem a desempenhar. Masetto (2003) contribuiu com essas ideias ao afirmar que o papel do professor como apenas “repassador” de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que, diariamente, estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações

novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites da internet.

### **1.3. Formação do docente universitário**

No que se refere à formação do docente universitário, Almeida e Pimenta (2011b) afirmaram que a literatura sobre a formação de professores universitários discute as características que identificam o professor desse nível de ensino como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar – “O que, em geral, nunca lhe foi exigido que soubesse” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011b, p. 25). Entendemos a partir da discussão dessas autoras de que desse professor universitário não necessariamente é exigida a competência acadêmica para ensinar. Conforme apontaram, a preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Desenvolvem-se nesses programas, segundo Almeida e Pimenta (2011b), a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador. Além disso, as autoras ressaltaram outras atividades de grande importância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares, como bancas ou pareceres.

Ainda de acordo com Almeida e Pimenta (2011b), as análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no ensino superior apontam que raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar e menos ainda que obtivessem referências para aprender a lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior. Elas ressaltaram que o que se constata é que o professor universitário não tem formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica, uma vez que os elementos constitutivos de sua atuação docente, como a relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhes são desconhecidos. Dessa

forma, como destacaram as citadas autoras, predominam entre os professores universitários brasileiros o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula.

Para Almeida e Pimenta (2011b), o conjunto de ações que caracterizam a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.

Na perspectiva de Anastasiou (2011), muito do que o docente realiza em aula tem relação direta com as experiências que vivenciou como estudante. E atualmente, em suas ações nas instituições de educação superior, lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que, muitas vezes, não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores. Anastasiou (2011) ressaltou que, embora os profissionais ingressem na docência por concurso, este nem sempre tem como objetivo o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência, mas, muitas vezes, restringe-se ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa.

Por isso, Anastasiou (2011) apontou que um dos desafios relativos a esse enfrentamento se refere à insuficiente formação para a docência exigida no ingresso e vivida pelos profissionais de diversas áreas de formação que atuam como professores, sem ter podido contar com as ferramentas teórico-práticas existentes hoje em sua formação inicial de graduação. Constata-se também que há programas de pós-graduação que “não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre a Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos a sua importância” (ANASTASIOU, 2011, p. 68).

Anastasiou (2011) destacou como exceção na formação de graduação os profissionais que cursaram licenciatura, pois, apesar de focarem seus estudos nas séries iniciais, estudaram sobre estrutura e funcionamento de ensino e as bases legais para os níveis de ensino previstos em legislação, psicologia do desenvolvimento e cognição, sociologia e relações grupais, didática e metodologia de ensino e aprendizagem, processo de avaliação, entre outros saberes necessários à docência.

Cabe destacar que, no Brasil, como em outros países do mundo, não há exigência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior. A legislação vigente sobre a educação superior prevê que tal formação dar-

se-á nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (CORRÊA *et al.*, 2011). A esse respeito, Masetto (2003) salientou que os professores são recrutados entre profissionais, dos quais é exigido um aprofundamento em cursos desse nível, o que os torna mais competentes na compreensão e investigação do conhecimento. Conforme Corrêa *et al.* (2011), não são ainda exigidas competências profissionais de educador no que se refere ao saber pedagógico e à dimensão político-social. Essas autoras observaram que apenas recentemente os docentes universitários começaram a ter consciência de sua função de professor, que essa função exige formação própria e não somente diploma de bacharel, mestre e, ou, doutor ou, mesmo, apenas experiência no campo profissional. A docência universitária demanda competências pedagógicas (MASETTO, 2003).

Silva (2011) entendeu que a docência universitária requer formação profissional para o seu exercício que dê conta não apenas dos conhecimentos específicos, mas que dialogue com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas.

No que se refere à docência universitária, Corrêa *et al.* (2011) verificaram que, no caso brasileiro, a inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica. Para essas autoras, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão. Apontam ainda que, com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior.

No contexto da universidade, Corrêa *et al.* (2011) afirmaram que a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior. Para as citadas autoras, esse modo de se constituir docente não facilita avanços significativos; ao contrário, dificulta a construção de inovações na prática pedagógica.

Corrêa *et al.* (2011) apontaram também a necessidade de desenvolvimento profissional, considerando que os professores iniciam sua prática docente sem questionamento sobre o significado de ser professor e a instituição não desenvolve

efetivamente processos formativos, sendo os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) vias de formação, porém com poucos momentos de aprofundamento na docência.

As autoras utilizaram Nóvoa como referência para tratar da formação continuada de docentes. De acordo com elas, Nóvoa mencionou que formação continuada é um processo individual de apropriação que depende da capacidade de integrarmos um conjunto de informações e possibilidades e de transformarmos isso em material de formação, de conhecimento, de uma maneira nova de ser professor. Baseadas nas ideias de Nóvoa, Corrêa *et al.* (2011) argumentaram que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que favoreça o pensamento autônomo e facilite uma dinâmica de autoformação participativa. Elas pontuaram que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 76). Elas ainda defenderam práticas de formação que levem em conta dimensões coletivas que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes. “A formação se faz na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas” (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 76).

Ao discorrer sobre a formação continuada de docentes do ensino superior, Anastasiou (2011) afirmou que processos de profissionalização continuada em forma de curso ou de oficinas, ou com sequência de módulos, têm sido firmados nos últimos anos, com o objetivo de profissionalizar o docente da educação superior para a docência.

De acordo com Almeida e Pimenta (2011b), é importante destacar que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos, como os professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de cursos, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes ou dirigentes. Elas apontaram ainda a importância de se ter diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino.

Almeida e Pimenta (2011b) afirmaram que a formação do professor deve estar organizada numa ótica de desenvolvimento profissional, que tem na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de

descobertas individuais e coletivas, que se consolidam e se reconstróem a partir de intensa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria. Nesse sentido, as citadas autoras afirmaram que a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial para o processo de formação ao longo da carreira docente.

Anastasiou (2004) destacou que, quando a proposta envolve um coletivo docente, há mais chances de serem possibilitadas mudanças significativas no curso de graduação ao qual pertencem os professores. Para Corrêa *et al.* (2011), em contextos em que apenas parte do colegiado institucional participa do processo de profissionalização continuada, mais difíceis se tornam mudanças gerais, especialmente se os grupos forem compostos por docentes de diversos departamentos ou cursos. As citadas autoras destacaram que, assim, é iniciada institucionalmente uma disseminação de novo modo de pensar e ensinar. Outro ponto abordado por essas autoras é sobre a importância da presença de coordenadores em processos formativos, uma vez que eles ocupam cargos decisórios, facilitando mudanças.

No que se refere à formação continuada, Cunha (2014) afirmou tratar-se de iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores, podendo ter formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Essa autora ainda pontuou que tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados quanto pode inserir-se em programas institucionais. Para Cunha (2014, p. 35), tempos atrás as instituições perceberam a importância de “protagonizar situações de formação para seus professores”. Entretanto, essas ações nem sempre são acompanhadas ou são objetos de avaliação de percurso e, muitas vezes, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos para elas mobilizados. Essa mesma autora destacou que, para muitos gestores, o desenvolvimento profissional é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho.

Ao tratar dos movimentos institucionais para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, Cunha (2014) afirmou que há algumas décadas têm sido possível localizar investimentos institucionais na formação dos docentes da educação superior. Para essa autora, há uma perspectiva geral de que as experiências com os movimentos institucionais para o desenvolvimento profissional são importantes enquanto duram, mas são frágeis nas possibilidades de permanência e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas. Afirmou ainda que, em geral, fica à mercê dos grupos gestores que decidem ou não incluir o desenvolvimento

profissional dos docentes em suas prioridades. Ela apontou também que é recorrente o amadorismo que caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. Essa autora ressaltou que são poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho.

Discorrendo sobre a formação continuada de docentes do ensino superior, Cunha (2015) propôs três modelos em ordem decrescente de centralização: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações; e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações, descritos a seguir:

A – Modelo de centralização e controle das ações: Formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomadas pelo órgão gestor. Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento de percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes. B – Modelo parcial de descentralização e controle das ações: Desencadeamento de processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamento de percurso. Resultados controlados através de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados. C – Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações: Desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre os formatos a cargo dos executores. O assessor atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas autogestionárias de acompanhamento. Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes (CUNHA, 2015, p. 42).

Fagundes *et al.* (2014), ao tratarem das estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente, afirmaram que as assessorias por demanda e organização de seminários e, ou, oficinas têm sido recorrentes nas universidades. Esses autores também apontaram que o movimento de organização da formação normalmente está vinculado às Pró-Reitorias de Graduação e que as ações oscilam de gestão para gestão.

Ao tratarem do assessoramento pedagógico, Fagundes *et al.* (2014) ressaltaram que assumir a importância do assessoramento pedagógico pressupõe admitir que a formação do docente é incompleta e que se assume, então, a razão de um permanente processo de desenvolvimento profissional. Esses mesmos autores alertaram para o fato de que pensar a atuação das assessorias implica perceber que não se trata de imposição

ou de superposição sobre o docente, mas, sim, de relação de parceria universitária. E nessa relação há especialistas em determinadas áreas do conhecimento, mas que como “docentes, necessitam de novos conhecimentos, experiências e a criação de espaços de reflexão sobre suas próprias práticas docentes para poder pensar, repensar e gerar modificações sobre elas” (FAGUNDES *et al.*, 2014, p. 138). Em relação à assessoria pedagógica, esses autores evidenciaram que “são poucas e descontínuas as ações de assessoramento nas universidades e, não raras vezes, ainda são marcadas por enfoque técnico na construção de suporte para o desenvolvimento de determinada tarefa”. Ainda segundo eles, faz parte da função docente o domínio do conteúdo de ensino e da didática mais apropriada ao perfil dos educandos. Para aqueles autores, o avanço tecnológico e o acesso cada vez mais instantâneo às informações requerem professores atentos, atualizados e com conhecimentos consolidados. Isso porque, com a aceleração tecnológica e os novos indicadores nacionais de avaliação, a função docente torna-se cada vez mais complexa. A produção científica vem sendo supervalorizada na sua carreira, quase que como uma condição da atuação no nível superior (FAGUNDES *et al.*, 2014, p. 141).

#### **1.4. Saberes docentes do professor de ensino superior**

Acreditamos ser importante nesta discussão tratar dos saberes docentes. Para isso nos apoiamos em Tardif (2000), que, ao falar dos saberes profissionais dos professores, ressaltou que esses são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Para ele, o conhecimento profissional possui dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais, entre outros. De acordo com o mesmo autor, os saberes profissionais são temporais pelo menos em três sentidos. “Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13). Para ele, na América do Norte se percebe que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los, ou seja, Tardif apontou que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre

o ensino e, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Em um segundo sentido, Tardif (2000) explicou que os saberes profissionais também são temporais, uma vez que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Para esse autor, ainda podemos perceber que a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, “às apalpadelas”, por tentativa e erro (TARDIF, 2000, p. 14). Afirmou que essa aprendizagem pode ser considerada difícil e ligada àquilo que ele denomina sobrevivência profissional. Em suas explicações, percebemos que é aquela hora em que o professor deve dar provas de sua capacidade e ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que “se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p. 14).

Em um terceiro sentido, os saberes profissionais são temporais, de acordo com Tardif (2000), pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Isso quer dizer que os saberes se desenvolvem no âmbito de um processo de vida profissional de longa duração e do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Tardif (2000, p. 14) pontuou que a carreira também é um processo de socialização, isto é, “um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho”. Pontuou ainda que os saberes profissionais dos professores são variados (plurais) e heterogêneos, em três sentidos. Em um primeiro sentido, Tardif (2000) quer dizer que esses saberes provêm de diversas fontes. Destacou que o professor, em seu trabalho, se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; “ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 14).

Em um segundo sentido, Tardif (2000) enfatizou que os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque não formam repertório de conhecimentos

unificado. Tardif (2000, p. 14) exemplificou que esse tipo de saber “em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos”. Segundo ele, o professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2000, p. 14).

Os saberes profissionais são variados e heterogêneos, em um terceiro sentido, porque os professores, na ação do trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, Tardif (2000) colocou que a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.

Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (TARDIF, 2000, p. 15).

Para Tardif (2000), esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Para ele, o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências. E a gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo. O autor relatou ainda que, para respeitar aos programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução da aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Tardif (2000, p. 15):

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados

à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Em relação aos saberes profissionais dos professores, Tardif (2000) apontou que são personalizados e situados. Esse autor explicou que o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores, pois estes dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos. Conforme relatou Tardif, um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura ou, mesmo, culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Ainda tratando dos saberes dos professores, o autor apontou que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Para ele, esse fato acarreta conseqüências quanto à prática profissional dos professores. Em seu texto, Tardif (2000) tratou de apenas duas dessas conseqüências. A primeira delas trata-se de que os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, ou seja, mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. E para o citado autor esse fenômeno da individualidade está no cerne do estudo dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Tardif (2000, p. 17) observou que a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos “deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações”. Para esse mesmo autor, a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente, e essa sensibilidade exige do professor investimento contínuo em longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

A segunda consequência decorrente do objeto humano do trabalho docente, segundo Tardif (2000), reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. Ele apresentou dois argumentos referentes a este comportamento. O primeiro deles:

Um componente ético e emocional, primeiro porque, como explica Denzin (1984 *apud* HARGREAVES, 1998), o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação (TARDIF, 2000, p. 17).

O segundo argumento apresentado por Tardif (2000) é de que os estudantes são seres humanos cujo consentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outro. De acordo com esse autor, embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender, contudo, para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem. Essa situação, ressaltada por Tardif (2000, p. 17), põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos, “para que os alunos se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados”. Para o autor, motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos, ou seja:

Várias pesquisas evidenciaram o fato de que certos professores tinham espontaneamente menos tendência a se dirigir em classe a certas categorias de alunos (BAUDOUX; NOIRCENT, 1998; ZEICHNER; HOEFT, 1996). Aliás, a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino (LAMPERT, 1985 *apud* TARDIF, 2000, p. 17).

Tardif (2000), ao tratar da formação dos professores e saberes profissionais, acredita que já é tempo de os professores universitários começarem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Esse autor observou que, na

universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não possuímos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Para o autor, esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular “nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino” (TARDIF, 2000, p. 21).

Colaborando com essa discussão, apresentamos as ideias de Cunha (2007). De acordo com essa autora, a pouca valorização dos processos inovadores de ensinar e aprender está relacionada à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente se comparada com a pesquisa. Para ela, isso é mais significativo em alguns campos do conhecimento que em outros, porém se constitui em generalizada realidade, reforçada por processos de avaliação externa. A autora ainda destacou que o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, é a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisas. Nesse aspecto, Corrêa *et al.* (2011) afirmaram que o campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o campo da docência considerado de baixo prestígio acadêmico e social expressa a socialização e difusão do conhecimento.

Em pesquisa realizada em 2005, em uma universidade, com docentes de vários campos do saber, Corrêa *et al.* (2011) apontaram que os docentes com menos de nove anos de inserção comentaram que, se pudessem, preferiam diminuir a carga horária destinada ao ensino de graduação, tendo em vista que são muito mais valorizados pela produção científica, em termos de publicações e participações em eventos e bancas, do que pela atuação docente propriamente dita. O docente iniciante na instituição fica, conforme Corrêa *et al.* (2011), estimulado a dedicar-se mais efetivamente à pesquisa em detrimento da formação e aprimoramento da docência. Para essas mesmas autoras, cabe considerar que não se trata de desvalorizar a produção de conhecimento, também função precípua da universidade, mas ressignificá-la em real articulação com a função docente (CORRÊA *et al.*, 2011, p. 82).

Ao tratar dessa relação entre ensino e pesquisa, Silva (2011) destacou que, se os docentes universitários não investigam nas áreas em que ensinam, essa pesquisa dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos

profissionais. Nesse sentido, Franco (2011) pontuou que o professor que trabalha em universidades, especialmente nas públicas, encontra-se inserido em condições institucionais propícias ao trabalho pedagógico de construção de conhecimentos por meio da mediação ensino-pesquisa-extensão. A autora apontou que nem todos os professores da universidade que trabalham e militam na pesquisa conseguem, com esta, transformar o espaço de ensino – a sala de aula – em espaço de pesquisa coletiva.

Trazemos para reflexão algumas questões levantadas por Cunha (2004) em seu artigo “Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade”. Ela afirmou que os saberes dos docentes do ensino superior são atingidos pelas crises que compõem esse cenário universitário. Dessa forma, pontuou que, abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. Para Cunha:

As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como consigo compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira alio ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com o conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinaridade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? (CUNHA, 2004, p. 10).

Como podemos perceber, é a partir das ideias e questionamentos levantados por Cunha (2004) que os professores enfrentam diversos desafios no que concerne às suas ações pedagógicas relacionadas, principalmente, ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

## **CAPÍTULO 2**

### **PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo explanamos todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, desde a seleção da amostra até as metodologias utilizadas para a coleta e análise de dados.

Para compreender e analisar as ações pedagógicas que os docentes universitários constroem e, ou, desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes, optamos por utilizar, de forma associada, as abordagens quantitativa e qualitativa.

No que se refere à pesquisa qualitativa, Oliveira (2007) afirmou que esta pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Segundo essa autora, tal procedimento visa buscar informações fidedignas para explicar, em profundidade, o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. Utilizamos esta abordagem para compreender e analisar com maior profundidade as ações pedagógicas dos docentes universitários diante dos “novos” perfis dos estudantes.

De acordo com André (2013), o uso de dados qualitativos na pesquisa permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, além de capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar e auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Quanto à abordagem quantitativa, esta tem como premissa “quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como também com o emprego de recursos e técnicas estatísticas” (OLIVEIRA, 2001, p. 115). As estratégias de pesquisa no método quantitativo são utilizadas no sentido de obter evidências de associações entre variáveis independentes e dependentes. Além disso, a abordagem quantitativa estabelece relações significativas entre variáveis (MINAYO *et al.*, 2005). Neste trabalho utilizamos técnicas estatísticas para identificar as relações nas respostas dos docentes. Acreditamos que a análise quantitativa não é suficiente para fazermos todas as relações possíveis, no entanto acreditamos também que esta enriqueceu a pesquisa, uma vez que, por meio de *software* estatístico, fizemos relações entre as respostas dos docentes, relação essa que manualmente não conseguiríamos provavelmente realizar.

No que se refere ao uso associado dessas duas abordagens, qualitativa e quantitativa, Bryman (2004 *apud* SOARES; CASTRO, 2012) afirmou que a pesquisa qualitativa e a quantitativa se combinam para fornecer uma visão mais ampla do fenômeno em estudo. Segundo esse autor, pode-se utilizar a pesquisa quantitativa como base para a coleta de dados qualitativos, ou seja, a pesquisa quantitativa auxilia não somente na compreensão do assunto investigado, como também na pesquisa qualitativa, fornecendo, por exemplo, informações que facilitam a seleção dos casos que merecem ser aprofundados. No caso desta pesquisa, a combinação do uso das duas abordagens, acreditamos, cumpriu essa função de fornecer uma visão mais ampla do fenômeno em estudo.

Gatti (2007) também discorreu sobre o uso misto de abordagens. Para essa autora, à medida que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta, de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação com algum referencial não há significação em si. A citada autora apontou que os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais e, mais ainda, podem também, com a combinação de dados quantitativos com dados oriundos de metodologias qualitativas, vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos.

## **2.1. Universo da pesquisa**

Como o objetivo era investigar as ações dos docentes universitários, esta pesquisa teve como população os docentes do magistério superior que atuam em universidades públicas federais. Nesse sentido, este estudo foi realizado com uma amostra de docentes do Magistério Superior da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para definir a amostra, utilizamos a “amostragem não probabilista intencional”. Marconi e Lakatos (2001, p. 38) descreveram esse tipo de técnica de amostragem da seguinte forma: “O tipo mais comum de amostra não probabilista é a denominada intencional. Nesta, o pesquisador está interessado na opinião de determinados elementos da população, mas não representativos dela”. Isso quer dizer que escolhemos a UFV, como *locus* de pesquisa, de maneira intencional. A escolha por esse *locus* de investigação se deu pelo fato de que a UFV vem acumulando, desde a sua fundação, larga experiência e tradição em ensino. Essa Instituição tem contado com o trabalho de professores e pesquisadores estrangeiros de renome na comunidade científica que colaboram com o seu corpo docente, ao mesmo tempo que executa um programa que mantém diversos profissionais se especializando tanto no Brasil quanto no exterior. A referida Universidade é uma das instituições brasileiras com índices mais elevados de pessoal docente com qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Possui cursos de graduação nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes<sup>14</sup>.

Outro motivo que justifica a escolha da UFV como *locus* de pesquisa é o fato de, a partir de informações disponibilizadas no *site* da Pró-Reitoria de Ensino dessa mesma Universidade, ao longo de sua história a Instituição ter voltado sua atenção para a qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em seus cursos, bem como para a formação continuada de seus professores. Possui uma Diretoria de Programas Especiais (DIP)<sup>15</sup> que é um órgão da Pró-Reitoria de Ensino, cujo objetivo é de assessoramento didático para o desenvolvimento de programas voltados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na Universidade<sup>16</sup>.

A estrutura administrativa e acadêmica da UFV é constituída da Reitoria e das Pró-Reitorias de Administração; de Assuntos Comunitários; de Ensino; de Extensão e

---

<sup>14</sup>Informações retiradas do *site* oficial da Universidade Federal de Viçosa: <<http://www.ufv.br>>. Acesso em: 1º maio 2016.

<sup>15</sup>A DIP tem como missão: oferecer capacitação aos professores no exercício da função docente por meio do Programa de Formação Continuada de Professores da UFV; consolidar o Programa de Avaliação de Disciplinas dos cursos de graduação (PAD), acompanhado pela Comissão Permanente de Avaliação de Disciplinas (COPAD); promover a interação entre a universidade/escola/sociedade, por meio de diferenciados espaços de interlocução, a exemplo da Coordenação Geral das Licenciaturas.

<sup>16</sup> Informações retiradas do *site* da Pró-Reitoria de Ensino da UFV. Disponível em: <[http://www.novoscursos.ufv.br/proreitorias/pre/www/?page\\_id=229](http://www.novoscursos.ufv.br/proreitorias/pre/www/?page_id=229)>. Acesso em: 1º maio 2016.

Cultura; de Gestão de Pessoas; de Pesquisa e Pós-Graduação; e de Planejamento e Orçamento. Há também quatro Centros de Ciências: o Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE) e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Estão ligados a esses Centros os departamentos e os cursos de graduação (UFV, 2013).

Fundada há 90 anos, a UFV possui, atualmente, três Campi: Viçosa (*locus* desta pesquisa), de Florestal e de Rio Paranaíba. Oferece cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia. No *campus* Viçosa são oferecidos 49<sup>17</sup> cursos de graduação, 45 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e 28 de *Lato Sensu*; no *campus* de Florestal são oferecidos 11<sup>18</sup> cursos de graduação, três programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e dois de *Lato Sensu*; e no *campus* de Rio Paranaíba são ofertados 12 cursos<sup>19</sup> de graduação e dois programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Há cinco modalidades de ingresso na UFV: Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>20</sup>, Vagas Ociosas, Reativação de matrícula<sup>21</sup>, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>22</sup> e Transferência *Ex officio*<sup>23</sup>. A UFV oferece, ainda, ao estudante não vinculado matrícula em disciplinas isoladas e mobilidade Acadêmica.

## 2.2. Definição da amostra

---

<sup>17</sup>Informação retirada do relatório institucional da UFV, Edição 2016 (ano base 2015). Disponível no link: <<http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2012/05/UFV-EM-NUMEROS-2016-Base2015.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

<sup>18</sup>Informação disponível no link: <<https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/tabela16.asp>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

<sup>19</sup>Informações retiradas do sitio eletrônico da UFV. Link: <[http://www.pre.ufv.br/?page\\_id=239](http://www.pre.ufv.br/?page_id=239)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

<sup>20</sup>O SISU foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e utiliza as notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para a seleção e classificação dos candidatos às vagas nos cursos de graduação.

<sup>21</sup>É facultado ao estudante solicitar matrícula para obtenção de novo título, desde que na mesma Área Básica de Ingresso (ABI). Fonte: <[http://www.pre.ufv.br/?page\\_id=293](http://www.pre.ufv.br/?page_id=293)>. Acesso em: 11 mar. 2017.

<sup>22</sup>A UFV oferta vagas para o PEC-G, instrumento de cooperação educacional, científica e tecnológica que o governo brasileiro oferece a outros países, administrado conjuntamente pelos Ministérios da Educação e das Relações Internacionais. Fonte: <[http://www.pre.ufv.br/?page\\_id=293](http://www.pre.ufv.br/?page_id=293)>. Acesso em: 11 mar. 2017.

<sup>23</sup>A transferência *ex officio* é aquela que, independente da existência de vaga, é destinada a servidor público federal, civil ou militar, ou a seus dependentes, que tenha sido transferido por necessidade de serviço e seja proveniente de instituições de ensino superior públicas. Fonte: <<http://www.prograd.ufc.br/perguntas-frequentes/364-transferencia-ex-officio>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Atualmente<sup>24</sup>, o número total de docentes do Ensino Superior efetivos da Universidade Federal de Viçosa, no campus Viçosa, é 943. Primeiramente, necessitávamos selecionar uma amostra de docentes para participarem da pesquisa, pois, como afirmou Megliorini (2014), o pesquisador, na grande maioria das vezes, trabalha com limitações de tempo, além de escassez de recursos humanos, materiais e financeiros, fatores que acabam impedindo a amostra de uma população de grande dimensão. No entanto, também na maioria das vezes, não é necessário analisar toda uma população, mas podemos fazê-lo em uma amostra dessas, ou seja, uma parcela desse público, para atendimento das necessidades da pesquisa. A finalidade da amostragem é permitir fazer inferências e generalizações acerca de características de uma população com base na análise de apenas alguns de seus elementos (MEGLIORINI, 2014).

Escolhemos a amostra dos docentes por uma amostragem aleatória (MARCONI; LAKATOS, 2011). Enviamos um questionário via *google forms*<sup>25</sup> a todos os docentes da UFV. No final do prazo de coleta de dados, 2 de janeiro a 2 de março, 168 professores responderam ao questionário.

É importante destacar que antes de enviar os questionários aos docentes solicitamos autorização ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV. O questionário foi devidamente autorizado pelo referido comitê. Juntamente com o questionário foi enviado, aos docentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foi informado aos participantes da pesquisa sobre o sigilo e confidencialidade identidade deles.

### **2.3. Coleta de dados**

Utilizamos duas formas de coleta de dados: análise documental e questionário.

Pela análise documental, caracterizamos o perfil dos estudantes ingressantes na UFV. Segundo Alves-Mazzotti (2001), considera-se documento qualquer registro

---

<sup>24</sup> Informação consultada no site da Pró-Reitoria de Ensino/UFV. Disponível em: <<http://www.pre.ufv.br>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

<sup>25</sup> Site que permite a criação de formulário *online*. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

escrito que possa ser usado como fonte de informação, enquanto para Lüdke e André (2013) os documentos constituem fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Para buscar dados referentes aos estudantes ingressantes na UFV, recorremos às Pró-Reitorias<sup>26</sup> de Ensino e de Assuntos comunitários. A ideia inicial era consultar os questionários socioeconômicos que os estudantes, obrigatoriamente, têm de preencher ao realizarem a inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – o que é prerequisite para participação no Sistema de Seleção Unificada (SISU) –, porém ao procurarmos as Pró-Reitorias fomos informadas de que os dados do questionário via SISU não estavam disponíveis ainda para a UFV. Diante disso, a Pró-Reitoria de Ensino nos disponibilizou as respostas de um questionário socioeconômico que ela mesma aplica aos estudantes calouros que se matriculam na Universidade. A Pró-Reitoria de Ensino, desde 2010, aplica esse questionário para um estudo sobre o perfil do estudante que ingressa na Instituição para melhor organizar as ações voltadas para o ensino de graduação. Coletamos, então, dados de estudantes ingressos de 2010 a 2016. Esse questionário é composto por 35 questões fechadas<sup>27</sup>.

Para coletar dados referentes às ações pedagógicas dos docentes universitários, utilizamos um questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2001), é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O questionário contou com 27 questões, sendo 25 fechadas e duas abertas. Criamos uma conta de e-mail (docenciaufv@gmail.com) específica para a criação e envio do questionário e qualquer outro contato que fosse necessário com os docentes participantes da pesquisa. Como sugerido pelas autoras, após a construção do questionário ele foi aplicado a um docente da UFV para pré-teste antes de sua utilização definitiva. As referidas autoras afirmaram que esse pré-teste é realizado a fim de evidenciar possíveis falhas, como inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidade ou linguagem inacessível, perguntas que causem embaraço, entre outras. O docente que participou dessa fase de pré-teste sugeriu modificação em uma das questões, um pequeno detalhe, mas que

---

<sup>26</sup>Entre as sete Pró-Reitorias que a UFV possui, aquelas que possivelmente podem conter dados dos perfis estudantis, devido às suas funções, são a Pró-Reitoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários.

<sup>27</sup>Questionário completo em anexo.

facilitaria a resposta. Acatamos essa sugestão, pois entendemos que realmente seria pertinente.

O próximo passo foi enviar os questionários, o que fizemos, por e-mail, aos 943 docentes da UFV. Vale destacar que para obter acesso ao e-mail de cada professor efetuamos uma busca no catálogo de telefones e e-mails *online* da Universidade<sup>28</sup>. A primeira vez que enviamos os questionários aos docentes foi no dia 2 de janeiro de 2017, porém, ao visualizarmos que alguns e-mails retornaram ou apresentaram erro no envio, tornamos a enviá-los para que todos recebessem. Encerramos a coleta de dados por meio dessa ferramenta no dia 2 de março de 2017.

## **2.4. Processo de análise dos dados**

### **2.4.1. Análise documental**

Os dados coletados a partir dos documentos – questionários socioeconômicos respondidos pelos estudantes ingressantes na UFV nos anos de 2010 a 2016 – foram tabulados com a finalidade de caracterizar o perfil desses estudantes que estão matriculados em cursos de graduação da UFV.

A Pró-Reitoria de Ensino nos disponibilizou as respostas dadas pelos estudantes ingressos nos anos 2010 a 2016 ao questionário socioeconômico em uma planilha do *Calc*<sup>29</sup>. As respostas contemplaram 18.551 estudantes. Nosso empenho foi tratar os dados calculando totais, percentuais e média e cruzando as respostas, fazendo relações possíveis. Para auxiliar o processo de análise dessas respostas, utilizamos as ferramentas do *Microsoft Office Excel*, que segundo Kobs (2006) é um programa de folha de cálculo que faz parte do pacote *Microsoft Office da Microsoft*. Para Pinto (2011), esse programa dispõe de inúmeras ferramentas para tratamento, simulação, análise, partilha e proteção de dados, além de permitir transformar dados em informações com ferramentas eficientes para analisar, comunicar e compartilhar os resultados. Fizemos uso da ferramenta *filtros*, para contabilizar, agrupar e fazer relações dos dados. Ainda segundo Pinto, por meio da ferramenta *filtros* é possível ordenar e agrupar dados e estabelecer critérios de consulta desses dados, além de ser

---

<sup>28</sup> Disponível em: <[https://www2.dti.ufv.br/consulta\\_catalogo\\_telefonico/scripts/main.php](https://www2.dti.ufv.br/consulta_catalogo_telefonico/scripts/main.php)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

<sup>29</sup>O *Calc* faz parte do *LibreOffice* (aplicativo *Office*), que é um editor de planilhas eletrônicas muito semelhante ao *Microsoft Office Excel*, destinando-se à criação de planilhas de contas, cálculos, relatórios, gráficos, macros, entre outros (BORGES, 2013).

possível calcular subtotaís em função dos grupos definidos. Com o *Microsoft Excel* podemos criar quadros, tabelas e gráficos, ferramentas que também utilizamos nesta pesquisa.

#### **2.4.2. Análise quantitativa por meio de Regressão Logística**

Para analisar os dados dos docentes coletados via questionário, procedemos, primeiramente, a uma análise quantitativa, a fim de identificar quais são as relações estatísticas entre as variáveis (respostas) dos docentes. Escolhemos trabalhar com modelos de regressão nessas relações estatísticas. Segundo Fávero (2015), as técnicas de regressão inserem-se dentro do que é conhecido como técnicas de dependência, em que há a intenção, entre outras, de que sejam estimados modelos (equações) que permitam ao pesquisador estudar o comportamento dos dados e a relação entre as variáveis e elaborar previsões do fenômeno em estudo, com intervalos de confiança. Para essa análise, utilizamos o *software* profissional, *Stata Statistical Software*<sup>®</sup>, pois, conforme Fávero (2015), além de oferecer enorme capacidade de processamento de base de dados, é capaz de elaborar os mais diversos testes e modelos apropriados a cada situação e de acordo com o que o pesquisador deseja.

Existem vários<sup>30</sup> modelos de regressão, e a escolha sobre qual utilizar não pode ser feita aleatoriamente, deve, sim, ser elaborada respeitando-se as características dos dados e a distribuição da variável que representa o fenômeno que deseja estudar, chamada de variável dependente (FÁVERO, 2015). A partir das características dos dados, identificamos o modelo de regressão logística binária como adequado para o nosso estudo. A regressão logística é empregada quando o fenômeno a ser estudado se apresenta de forma qualitativa e, portanto, é representado por uma ou mais variáveis *dummy*, dependendo da quantidade de possibilidades de resposta (categorias) dessa variável dependente. Corrar *et al.* (2014) e Fávero (2015) afirmaram que as variáveis *dummies* ou binárias são de natureza essencialmente qualitativa e que no modelo de regressão assumem o valor 1 (um) ou 0 (zero), significando a presença ou ausência de determinado atributo, respectivamente. Para

---

<sup>30</sup>Fávero (2015) apresenta os seguintes modelos de regressão: Linear Simples e Linear Múltipla, Linear com transformação de Box-Cox, Logística Binária, Logística Multinomial, Poisson, Binomial Negativo, Longitudinais de regressão para dados em painel, modelo de regressão para dados de sobrevivência: riscos proporcionais de Cox, modelos de regressão com múltiplas variáveis dependentes: correlação canônica.

Fávero (2015), as variáveis *dummy* devem ser utilizadas quando desejamos estudar a relação entre o comportamento de determinada variável qualitativa explicativa e o fenômeno em questão, representado pela variável dependente. No estudo em questão, podemos citar como exemplo as questões: Existe relação estatística entre o uso da “Aula expositiva dialogada” e o “tempo de docência”? Como esses fatores se relacionam? Essas perguntas podem ser respondidas utilizando esse modelo de análise com a utilização de variáveis *dummy*.

Como neste estudo para cada modelo de regressão estimado utilizamos apenas duas categorias qualitativas, sendo representadas por apenas uma única variável *dummy*, trata-se, portanto, de uma regressão logística binária. De acordo com Fávero (2015), a regressão logística binária tem como objetivo principal estudar a probabilidade de ocorrência de um evento definido por  $Y$ , que se apresenta na forma qualitativa dicotômica ( $Y = 1$  para descrever a ocorrência do evento de interesse e  $Y = 0$  para descrever a ocorrência do não evento), com base no comportamento de variáveis explicativas. O que a regressão logística binária estima não são os valores previstos da variável dependente, mas a probabilidade de ocorrência do evento em estudo para cada observação (FÁVERO, 2015). As variáveis dependentes utilizadas neste estudo estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Variáveis dependentes

<b>Metodologias de ensino</b>		
Aula expositiva tradicional	Mapa conceitual	Estudo de caso

Aula expositiva dialogada	Estudo dirigido	Júri simulado
Seminário	Solução de problemas	Fórum
Estudo de texto	Phillips 66	Oficina
Tempestade cerebral	Grupo de verbalização e de observação	
<b>Instrumentos de avaliação</b>		
Provas dissertativas	Testes	Estudo de Caso
Provas objetivas	Seminário	Portfólios
<b>Recursos didáticos</b>		
Quadro-negro e, ou, branco	Aparelho de DVD	Máquina fotográfica
Jornais/revistas/cartazes/livros	Filmes	Computador com projetor
Aparelho de som	Filmadora	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que as variáveis dependentes são consideradas por Hair Jr. *et al.* (2009, p. 22) como “efeito presumido, ou resposta a uma mudança nas variáveis independentes”. Já as variáveis independentes, também denominadas explicativas ou preditoras, apresentadas no Quadro 2, são consideradas por esses autores como a “causa presumida de qualquer mudança na variável dependente” (HAIR JR. *et al.*, 2009, p. 22). Portanto, as variáveis explicativas, em suma, não dependem de outras para se alterar, sendo o oposto para as variáveis dependentes, ou seja, elas dependem da(s) alteração(ões) de outras variáveis para se alterarem.

Quadro 2 – Variáveis independentes (explicativas)

Variável	Descrição
Idade	Idade do docente

<b>Sexo</b>	Sexo do docente ( <i>dummy</i> – sexo feminino = 1 não é do sexo feminino = 0)
<b>Estado civil</b>	Indica se o professor é casado ou não ( <i>dummy</i> - é casado = 1 não é casado = 0)
<b>Número de filhos</b>	Número total de filhos do docente
<b>Cidade onde reside</b>	Indica se o docente reside na cidade de Viçosa ou não ( <i>dummy</i> – reside na cidade de Viçosa = 1 não reside na cidade de Viçosa = 0)
<b>Maior nível de escolaridade</b>	Representa o maior nível de escolaridade concluída pelo docente (graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado)
<b>Regime de trabalho</b>	Indica se o docente trabalha pelo regime de dedicação exclusiva ou não ( <i>dummy</i> – dedicação exclusiva = 1 não dedicação exclusiva = 0)
<b>Execução de atividades paralelas</b>	Representa se o professor exerce atividades paralelas às de docente universitário ou não ( <i>dummy</i> – exerce atividades paralelas = 1 não exerce atividades paralelas = 0)
<b>Anos de docência</b>	Anos de atuação na docência universitária
<b>Nível de satisfação</b>	Indica o nível de satisfação do docente em sua profissão (nenhum, baixo, médio e alto)
<b>Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação</b>	Representa se o professor possui pós-graduação <i>lato sensu</i> voltada para a área de Educação ou não ( <i>dummy</i> – possui pós-graduação <i>lato sensu</i> em educação = 1 não possui pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação = 0)
<b>Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação</b>	Representa se o professor possui pós-graduação <i>stricto sensu</i> voltada para a área de Educação ou não ( <i>dummy</i> – possui pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação = 1 não possui pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação = 0)

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Variável	Descrição
----------	-----------

<b>Formação continuada</b>	Indica se o docente participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem ou se são voltados para a área específica de atuação ( <i>dummy</i> – participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem = 1 não participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem = 0)
<b>Ministra aulas na graduação</b>	Indica se o professor ministra aulas na graduação ( <i>dummy</i> – ministra aulas na graduação = 1 não ministra aulas na graduação = 0)
<b>Ministra aulas na pós-graduação</b>	Indica se o professor ministra aulas na pós-graduação ( <i>dummy</i> – ministra aulas na pós-graduação = 1 não ministra aulas na pós-graduação = 0)
<b>Exerce cargo administrativo</b>	Indica se o professor exerce cargo administrativo ( <i>dummy</i> – exerce cargo administrativo = 1 não exerce cargo administrativo = 0)
<b>Desenvolve projetos de pesquisa</b>	Indica se o professor desenvolve projetos de pesquisa ( <i>dummy</i> – desenvolve projetos de pesquisa = 1 não desenvolve projetos de pesquisa = 0)
<b>Desenvolve projetos de ensino</b>	Indica se o professor desenvolve projetos de ensino ( <i>dummy</i> – desenvolve projetos de ensino = 1 não desenvolve projetos de ensino = 0)
<b>Desenvolve projetos de extensão</b>	Indica se o professor desenvolve projetos de extensão ( <i>dummy</i> – desenvolve projetos de extensão = 1 não desenvolve projetos de extensão = 0)
<b>É membro de comissão de pesquisa</b>	Indica se o professor é membro de comissão de pesquisa ( <i>dummy</i> – é membro de comissão de pesquisa = 1 não é membro de comissão de pesquisa = 0)
<b>É membro de comissão de ensino</b>	Indica se o professor é membro de comissão de ensino ( <i>dummy</i> – é membro de comissão de ensino = 1 não é membro de comissão de ensino = 0)

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Variável	Descrição
----------	-----------

<b>É membro de comissão de extensão</b>	Indica se o professor é membro de comissão de extensão ( <i>dummy</i> – é membro de comissão de extensão = 1 não é membro de comissão de extensão = 0)
<b>Disciplinas na graduação</b>	Número médio de disciplinas que o professor leciona, anualmente, na graduação
<b>Estudantes da graduação</b>	Número médio de estudantes na graduação, por turma, nas disciplinas lecionadas pelo docente (nos últimos 2 anos)
<b>Disciplinas na pós-graduação</b>	Número médio de disciplinas que o docente leciona, anualmente, na pós-graduação
<b>Carga horária semanal</b>	Média de carga horária semanal de aulas (nos últimos 2 anos)
<b>Interferência na aula do docente, devido ao número de estudantes por turma (interferência)</b>	Percepção dos professores se o número de estudantes interfere na quantidade/diversidade de atividades avaliativas aplicadas aos estudantes, na quantidade/diversidade de metodologias de ensino utilizadas e na diversidade de equipamentos/recursos didáticos utilizados ( <i>dummy</i> – percebe interferência = 1 não percebe interferência = 0)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como apresentado nos Quadros 1 e 2, trabalhamos com 28 variáveis dependentes e 27 variáveis independentes, sendo estimada uma regressão para cada variável dependente.

#### **2.4.3. Análise qualitativa por meio de Análise de Conteúdo**

Para analisar, compreender e interpretar as duas respostas abertas do questionário, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo essa autora, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ao discutir os aspectos mais específicos da metodologia que fundamenta a análise de conteúdo, Moraes (1999) destacou cinco etapas que constituem esse método: a preparação das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades

em categorias, a descrição e a interpretação. Percorremos essas cinco etapas até a conclusão da análise.

De acordo com Moraes (1999), a primeira etapa consiste em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas tomando uma primeira decisão sobre quais delas efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa fase organizamos em um único documento todas as respostas abertas do questionário, e todo esse material foi impresso. Realizamos, então, o que Bardin (2011, p. 126) denominou de leitura “flutuante”, que, conforme essa mesma autora, é uma fase de estabelecer contato com os materiais a serem analisados e conhecer o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nessa leitura, estávamos atentas principalmente quanto aos objetivos para esta etapa, quais sejam: identificar a percepção que têm os docentes do “novo” perfil estudantil e as ações desses docentes diante desse “novo” perfil estudantil. Ainda nesta primeira etapa, realizamos a codificação dos materiais, estabelecendo um código para identificar rapidamente cada elemento da amostra das respostas a serem analisadas. Esse código orienta o pesquisador para retornar a uma resposta específica quando assim o desejar (MORAES, 1999). Nesse processo de codificação, cada docente, por ordem de recebimento dos questionários respondidos, recebeu o código D1, D2, D3 até D168.

Na segunda etapa apresentada por Moraes (1999), *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*, definimos as unidades de análise, também denominadas “unidades de registro”. Entre os tipos de unidade de registro (palavra, tema, personagem, item) apresentados por Franco (2008), Minayo (2008) e Bardin (2011), optamos por utilizar o “tema”. Conforme Franco (2008, p. 42), o tema “é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Nas palavras de Minayo (2008, p. 316), “além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas”. Além da unidade de registro, Bardin (2011) e Franco (2008) discorreram sobre as unidades de contexto. Franco explicou que as unidades de contexto podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise. “As unidades de contexto podem ser relatadas sob a forma de [...] um conjunto de palavras, de um parágrafo ou, mesmo, de algumas sentenças” (FRANCO, 2008, p. 49). Moraes (1999) explicou que a unidade de contexto é uma unidade, de modo geral, mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites

contextuais para interpretá-la. Para esse autor, cada unidade de contexto geralmente contém diversas unidades de registro.

A terceira etapa do processo de análise de conteúdo apresentada por Moraes (1999) é a *categorização ou classificação das unidades em categorias*. Segundo esse autor, a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum entre eles. De acordo com Moraes (1999), classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Para Bardin (2011), as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse em razão das características comuns desses elementos.

Na quarta etapa do processo de análise de conteúdo, realizamos a *descrição*. De acordo com Moraes (1999), nessa etapa ocorre a comunicação do resultado do trabalho. Nesta fase, ele explica que, quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem quantitativa, essa descrição envolverá a organização de tabelas e quadros, apresentando não só as categorias construídas no trabalho, como também computando-se frequências e percentuais referentes a elas. No entanto, quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa, o citado autor apontou que, para cada uma das categorias, será produzido um texto-síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. No caso desta pesquisa, nessa etapa utilizamos uma análise qualitativa.

A quinta, e última, etapa realizada nesse processo foi a *interpretação*. Moraes (1999) afirmou que o termo interpretação liga-se ao movimento de procura de compreensão. Bardin (2011) afirmou que o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. De acordo com Moraes (1999), no movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com fundamentação teórica claramente explicitada *a priori*. Na outra vertente, nossa opção nesta pesquisa, a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise.

De acordo com Lüdke e André (2013), é preciso que o pesquisador vá além da mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, “ele terá que fazer um esforço de abstração,

ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LUDKE;ANDRÉ, 2013, p. 49).

## CAPÍTULO 3

### PERFIL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

#### 3.1. Perfil dos estudantes universitários da UFV

Neste capítulo, nosso objetivo foi caracterizar o perfil dos estudantes universitários ingressos na Universidade Federal de Viçosa no período de 2010 a 2016. A fim de responder a esse objetivo, utilizamos os dados coletados dos questionários socioeconômicos que os estudantes da UFV, ingressos nos anos 2010 a 2016, preencheram após realizarem a matrícula<sup>31</sup>. Esse questionário (APÊNDICE) conta com 35 questões e é aplicado aos estudantes via Sapiens<sup>32</sup>. Ao acessar o sistema, o aluno só consegue visualizar as informações de sua vida acadêmica após finalizar o preenchimento do questionário.

Ao analisarmos os dados dos questionários, identificamos que, de 2010 a 2016, 18.551 estudantes ingressaram na UFV. Observarmos o Gráfico 1, de maneira geral podemos verificar aumento no número de matrículas ao longo dos quatro primeiros anos e diminuição das matrículas nos anos 2014 e 2015. Percebemos que o menor número de ingressantes (2.277) foi registrado em 2010 e o maior (2.962), no ano 2016.

---

<sup>31</sup> Como informado no “Capítulo 3. Procedimentos Metodológicos”, a Pró-Reitoria de Ensino, desde 2010, realiza um estudo sobre o perfil do(a) estudante que ingressa na Universidade Federal de Viçosa, para melhor organizar as ações voltadas para o ensino de graduação.

<sup>32</sup> Sistema no qual o estudante tem acesso a informações de sua vida acadêmica: plano de estudo, histórico, avaliações das disciplinas cursadas, acerto de matrícula, entre outras.

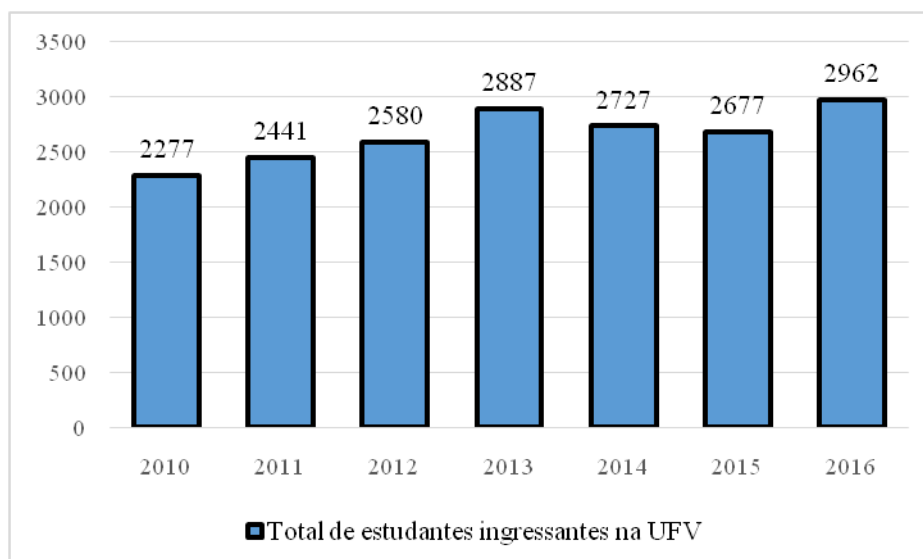


Gráfico 1 – Ingressos nos cursos de graduação da UFV no período de 2010 a 2016.  
 Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Ao consultarmos os relatórios institucionais de atividades <sup>33</sup> da UFV, verificamos que em 2010 e 2011 a Universidade possuía três formas de acesso aos cursos de graduação: o vestibular, o Programa de Avaliação Seriada (PASES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo 80% das vagas para acesso por meio do vestibular e PASES e 20% pelo SISU. O PASES é um programa trienal que consiste em avaliar os participantes por três vezes consecutivas, uma no final de cada ano, e, após a terceira avaliação, classificá-los para concorrer a uma das vagas de um dos cursos oferecidos pela UFV no ano imediatamente seguinte à terceira etapa do programa. A seleção via SISU é realizada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM do ano anterior ao que estão concorrendo. A partir de 2012, a UFV passou a ter somente duas formas de acesso aos seus cursos de graduação: o PASES e o SISU, sendo 80% das vagas destinadas ao acesso via SISU e 20% via PASES (UFV, 2016).

Os dados referentes ao número de ingressantes na UFV ao longo dos anos 2010 a 2016 podem ser mais explorados, a fim de buscar identificar os “porquês” das variações ao longo dos anos. Não tivemos como objetivo neste trabalho aprofundar as

<sup>33</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Relatório Institucional de atividades 2016. Viçosa, MG: UFV, 2016. Relatórios disponíveis no endereço eletrônico <[http://www.ppo.ufv.br/?page\\_id=194](http://www.ppo.ufv.br/?page_id=194)>. Acesso em: 2 jul. 2017.

investigações acerca do ingresso nos cursos de graduação da UFV, uma vez que nosso foco em relação ao perfil estudantil é caracterizá-lo, no entanto acreditamos que poderá ser uma análise interessante a ser realizada em futuras pesquisas.

Caracterizaremos, a seguir, o perfil dos estudantes universitários a partir de oito categorias. São elas: sexo, idade, cor ou raça, origem escolar, renda familiar, trabalho, acesso a computador e necessidade de condições diferenciadas para aprender. Ressaltamos que as categorias sexo e idade não constam no questionário aplicado pela PRE, pois essa Pró-Reitoria já detinha essas informações, no entanto elas nos foram disponibilizadas no mesmo banco de dados das demais categorias. Cabe ressaltar que o banco de dados nos foi disponibilizado de acordo com as questões que solicitamos, ou seja, nosso banco de dados não contém todas as categorias abordadas no questionário, mas, sim, somente aquelas que requisitamos, isto é, as oito citadas anteriormente.

### **3.1.1. Sexo dos ingressantes nos cursos de graduação da UFV no período de 2010 a 2016**

Os dados indicam que uma média de 50,30% dos ingressantes em cursos de graduação da UFV entre 2010 e 2016 são do sexo feminino. No entanto, de maneira geral, notamos a elevação dos ingressantes do sexo masculino, passando de um percentual de 45,89% em 2010 para 55,60% em 2016. Analisando-os no período estudado, ano a ano, percebemos que entre 2010 e 2014 a presença feminina se mantém com maior percentual de representação, apesar de não haver grandes disparidades no percentual entre ingressantes do sexo feminino e do sexo masculino. Podemos visualizar no Gráfico 2 que em 2012 o percentual de representação ficou praticamente 50% para cada sexo. Nos anos 2015 e 2016, essa relação se inverte, ficando a maior representatividade para o sexo masculino, respectivamente 53,01% e 55,60%. Podemos destacar no ano 2016 o maior percentual identificado no período analisado, correspondendo a 55,60% o ingresso masculino.

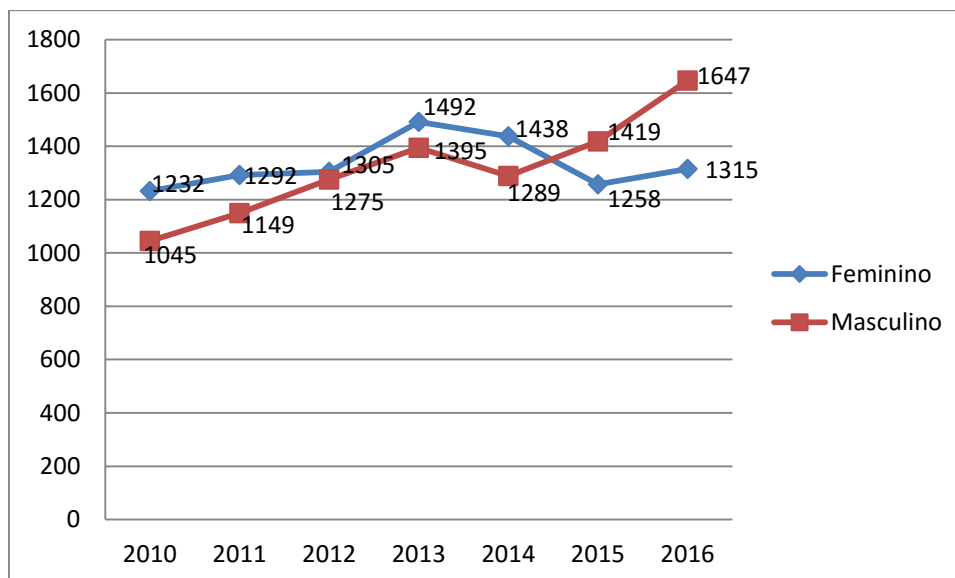


Gráfico 2 – Ingressantes nos cursos de graduação da UFV, no período de 2010 a 2016, segundo o sexo.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

A realidade da UFV em relação ao sexo dos ingressantes nos seus cursos de graduação é, no geral, de maior presença feminina, levando-se em consideração os anos 2010 a 2016. No entanto, há também crescimento da presença masculina.

Ao tratar do perfil estudantil dos estudantes das universidades brasileiras quanto à categoria sexo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016) apontou que desde 1996, quando ocorreu a primeira investigação sobre o perfil dos estudantes das IFES, realizada pela ANDIFES em 2016, o sexo feminino teve maior participação em sua composição, assim como o é, conforme dados dessa mesma Associação, na composição nacional da população durante todo o período observado (1996 a 2014). Essa Associação destacou que, enquanto a composição nacional se mostrou fundamentalmente estável nesse período, quando observados os dados do universo estudantil se verifica significativa elevação da participação feminina entre 1996 e 2010. Contudo, a ANDIFES ressaltou que os dados de 2014 mostram-se fora dessa tendência de elevação da participação feminina com o crescimento de quase 1 p.p do sexo masculino entre os últimos quatro anos, tendo como base o ano 2014. A Associação identificou também, a partir dos dados coletados em 2014, que, ainda que o sexo feminino seja maioria nas IFES pesquisadas em todas as regiões e em quase todos os

períodos – à exceção da Região Sul em 1996 –, os dados apontaram para uma tendência de redução da participação feminina nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Rosemberg e Andrade (2008), em seu artigo “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero”, trataram, entre outras questões, da sobrerrepresentação feminina, apontando que as mulheres brasileiras têm melhores indicadores educacionais do que os homens, especialmente a partir do ensino médio. Esses mesmos autores abordaram a questão das mulheres nas universidades, indicando a sua maior presença em relação aos homens. De acordo com esses autores, os dados de matrícula no ensino superior fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes aos anos 1996 e 2003 apresentam a tendência de maior presença feminina que a masculina nas matrículas no ensino superior em ambos os anos, 1996 e 2003. Eles apontaram também que, ao analisar os anos médios de escolaridade por sexo em coortes de adultos (25 a 50 anos) de 1937 a 1969, os pesquisadores do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais notaram que, no Brasil, os melhores indicadores educacionais das mulheres perante os homens não constituem algo recente, ou seja, para as coortes consideradas, 1937 a 1969, isso se observa desde a década de 1950. Para esses autores, uma forma de interpretar essa diferença de maior representatividade de mulheres do que de homens é o fato de que as mulheres, mais que os homens, “tentaram a sorte”, são mais pró-ativas ou evidenciaram uma “energia suplementar” no prosseguimento de sua escolaridade superior.

Em uma análise do sexo dos estudantes por Centro de Ciências na UFV, podemos observar no Gráfico 3 que o ingresso de estudantes do sexo feminino é maior nos Centros de Ciências Biológicas e da Saúde, com 64% de representatividade; e no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, com 58%. Porém, no Centro de Ciências Agrárias e no Centro de Ciências Exatas, é maior a presença do sexo masculino, 62% e 57%, respectivamente.

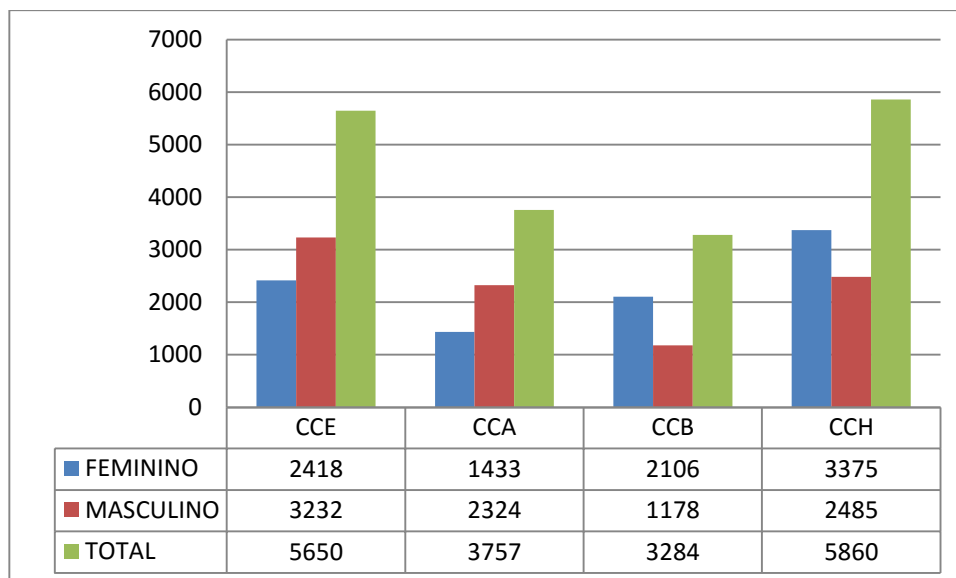


Gráfico 3 – Ingressantes nos cursos de graduação da UFV no período de 2010 a 2016, segundo o sexo, por Centros.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Ao analisar a relação dos graduandos segundo o sexo e a área de conhecimento do curso em que o estudante está matriculado, a ANDIFES (2016) evidenciou que algumas heterogeneidades se revelaram. De acordo com essa Associação, enquanto nas Ciências Agrárias a frequência do sexo feminino é de 51% do total de 65.512 alunos matriculados em cursos pertencentes a esse Centro, a frequência do sexo masculino nessa mesma área é de 49%, a participação feminina supera mais fortemente a masculina nos cursos pertencentes às áreas, por ordem de importância, de Ciências da Saúde (67% *versus* 33%, respectivamente, do total de 130.431 alunos); Ciências Biológicas (63% *versus* 34%, respectivamente, do total de 39.490 alunos); e Ciências Humanas (61% *versus* 39% do total de 144.592 alunos) e Ciências Sociais Aplicadas (56% *versus* 44% do total de 208.840 estudantes). Entretanto, a frequência do sexo masculino é fortemente preponderante em relação à do sexo feminino nos cursos de Ciências Exatas e da Terra (66% *versus* 34%, respectivamente, do total de 131.067 alunos) e Engenharias (65% *versus* 35%, respectivamente, do total de 147.133 estudantes).

Ao tratar da presença feminina nos cursos universitários, Guedes (2008) apontou que o crescente contingente populacional feminino que concluiu o 2º grau (atualmente denominado Ensino Médio) nos anos de 1970 começou a ingressar nas

universidades por meio de um processo característico daquele período: a crescente participação concentrada em carreiras que preparavam para o magistério secundário, em especial a área de Ciências Humanas, Letras e Artes. Conforme aquela autora, como tal estratégia, as mulheres, por um lado, reproduziam o estereótipo vigente da “ocupação adequada para a mulher” e cumpriam a expectativa, construída socialmente, de continuarem sendo professoras e, por outro lado, resolviam seu problema estrutural de falta de preparo para o vestibular, uma vez que esses cursos eram menos concorridos.

Guedes (2008) afirmou que o salto quantitativo em relação à parcela da população jovem de mulheres (25-29 anos) que concluíram o curso superior nos anos de 1970 foi enorme “em apenas 10 anos esse contingente triplicou. O ritmo de crescimento continuou alto nas décadas seguintes (muito superior ao masculino), mas deixou de ser tão intenso quanto no período inicial” (GUEDES, 2008, p. 123).

Zabalza (2004), no contexto espanhol, também discorreu sobre a participação feminina nas universidades. Para esse autor, o progresso e um clima social mais propício à igualdade de direitos e expectativas entre homens e mulheres trouxeram consigo maior presença de mulheres na população universitária. O autor também apontou que as mulheres superaram amplamente a presença de homens na universidade. Abordou ainda as influências dessa situação na docência universitária. Conforme o referido autor, obviamente a maior presença feminina nas salas de aula não alterará os propósitos nem os conteúdos da formação, mas é possível que condicione as relações entre professores e alunos e leve a novos níveis de sensibilidade nessas trocas.

De acordo com Zabalza (2004, p. 184), “os discursos feministas estão frisando, sobretudo, a necessidade de revisar muitos dos componentes dos programas de formação universitária até a distribuição e uso do poder por parte dos professores”. Esse mesmo autor informou que nos últimos anos, ressaltando que sua obra é de 2004, tornaram-se mais frequentes “as acusações de sexismo, assédio sexual ou desigualdade nas condições de estudo não só feitas por alunas, como também por professoras”. Zabalza (2004) ainda relatou que as novas condições do ambiente universitário estão obrigando muitos homens, tanto alunos quanto professores, a rever seus “estilos” de trabalho e convivência, o que, às vezes, segundo esse mesmo autor, não é suficiente acontecer apenas em âmbito individual, à medida que afeta o conjunto da Instituição, “que terá de atualizar suas estruturas, seus equipamentos, suas dinâmicas de

funcionamento e distribuição de responsabilidades administrativas, a fim de responder às exigências da nova maioria feminina” (ZABALZA, 2004, p. 184).

Apesar de Zabalza (2004), Guedes (2008) e Rosemberg e Andrade (2008) apontarem a elevação da participação feminina no ensino superior, no que se refere aos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016, percebemos que a representação entre homens e mulheres não apresenta grandes distorções. Além disso, mesmo tendo, nos anos 2015 e 2016, identificado maior representatividade de estudantes do sexo masculino, não consideramos pertinente falar em mudança de perfil estudantil no que se refere ao sexo.

### **3.1.2. Idade dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

A idade média dos ingressantes na UFV, no período de 2010 a 2016, é de 20,91 anos. Os dados da pesquisa nacional publicada pela ANDIFES (2016) demonstraram que a idade média dos estudantes de graduação que se mantinha estável em cerca de 23 anos, desde a primeira pesquisa em 1996 até 2010, sofreu mudança significativa ao elevar-se para cerca de 24,5 anos em 2014. No entanto, não podemos fazer comparação direta dos dados da UFV com os da ANDIFES (2016), pois devemos considerar que os dados da UFV se referem aos estudantes ingressantes, já os dados dessa Associação se referem a todos os estudantes ingressantes ou não no ano da coleta de dados (2014).

Ao visualizarmos o Gráfico 4, podemos observar que, entre 2010 e 2016, a idade média dos estudantes ingressantes na UFV elevou-se, passando de 20,24 anos em 2010 para 21,48 anos em 2016.

Um dado que nos chamou a atenção foi o fato de que em todo o período de 2010 a 2016 a UFV apresentou apenas um ingresso de estudante com idade de 16 anos, em 2016. Foi a estudante mais jovem a ingressar na UFV, nesse período. Em contrapartida, temos uma estudante que ingressou com 70 anos, a mais velha, no ano 2016, no Curso de Ciências Sociais. Podemos identificar aqui o que acreditamos ser um desafio posto ao docente universitário, uma vez que ele pode se deparar, em suas aulas, com estudantes de diferentes idades e que tenham concluído o ensino médio há um longo tempo, como no caso da estudante de 70 anos, que havia concluído o ensino médio há mais de 20 anos.

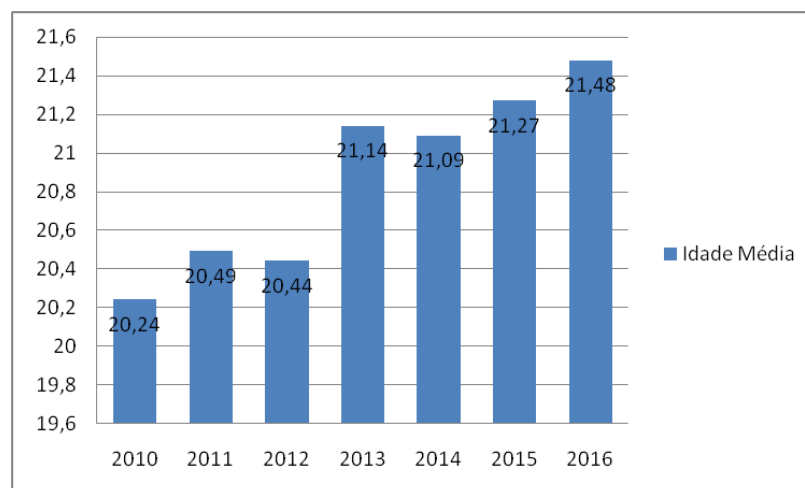


Gráfico 4 – Idade média dos estudantes ingressantes da UFV nos anos 2010 a 2016.  
 Fonte: Dados PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

A fim de obter maiores informações em relação à faixa etária dos estudantes universitários, agrupamos os dados da seguinte forma: “menor que 20 anos”, “de 20 a 24 anos”, “de 25 a 29 anos” e “igual ou superior a 30 anos”. Esses agrupamentos foram pensados a partir da “IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras”, que apresentou resultados referentes à faixa etária dos estudantes utilizando esse agrupamento. Apresentamos na Tabela 1 os dados coletados na UFV referentes a esses agrupamentos.

Tabela 1 – Estudantes ingressantes na UFV, segundo a faixa etária, no período de 2010 a 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Menor que 20 anos</b>	55,16%	53,71%	57,02%	48,08%	49,76%	42,25%	39,23%
<b>De 20 a 24</b>	37,90%	37,16%	32,87%	38,34%	37,37%	43,15%	45,71%
<b>De 25 a 29</b>	4,96%	6,23%	6,74%	9,08%	8,21%	10,83%	10,84%
<b>Igual ou superior a 30</b>	1,98%	2,91%	3,37%	4,50%	4,66%	3,77%	4,22%

Fonte: Dados PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Ao observar o agrupamento “menor que 20 anos”, percebemos que, ao longo de 2010 a 2016, ele sofre queda em sua representatividade, passando de 55,16% em 2010 para 39,23% em 2016. Em âmbito nacional, a partir do que apresentou ANDIFES (2016), levando em consideração os resultados das pesquisas realizadas em 1996, 2003, 2010 e 2014<sup>34</sup>, o percentual de graduandos nessa faixa etária começou a sofrer queda a partir de 2010, passando de um percentual de 21,41% em 1996 para 14,94% em 2014.

Em relação à faixa etária de 20 a 24 anos na UFV, identificamos elevação no percentual de ingressantes dessa faixa etária, aumentando de 853 estudantes em 2010 para 1.354 em 2016, ou seja, uma variação percentual de 58,73%. Na pesquisa publicada por ANDIFES (2016), notamos que o maior percentual de estudantes, em nível nacional, se encontra nessa faixa de idade. Além disso, não percebemos grandes alterações nesse grupo no decorrer das pesquisas de 1996, 2003, 2010 e 2014, com pequena queda no percentual em 2014, passando de 57,73% na pesquisa de 2010 para 51,92% na de 2014.

Em relação ao agrupamento “25 a 29 anos”, observamos nacionalmente, de acordo com ANDIFES (2016), pequenas elevações no decorrer de 1996 a 2014, partindo de um percentual de 14,60% em 1996 e chegando em 2014 com 18,36% do total de estudantes. Na UFV identificamos que de 2010 a 2013 houve elevação do percentual desse grupo, passando de 4,96% em 2010 para 10,84% em 2013. Em 2014 houve pequena queda para 8,21%, no entanto, em 2015 e 2016, esse percentual se manteve em 10,83% e 10,84%, respectivamente.

No quesito “igual ou superior a 30 anos”, identificamos na UFV elevação ao longo de 2010 a 2016, ressaltando que passamos de 45 estudantes em 2010 para 125 em 2016, ou seja, variação percentual de 177,78%. Em âmbito nacional, esse agrupamento passou de 10,22% do total de estudantes em 1996 a 18,36% em 2014, apresentando uma média, no período de 1996 a 2014, de 11,16%.

De maneira geral, percebemos tendência de elevação da faixa etária dos estudantes que ingressaram na UFV no período analisado. Consideramos essa característica ser ponto de reflexão da ação dos docentes universitários, uma vez que eles podem lidar em sala de aula, ou fora dela, com uma heterogeneidade relacionada à idade dos estudantes.

---

<sup>34</sup>ANDIFES (2016) apresenta os percentuais em cada agrupamento por faixa etária, nos anos 1996, 2003, 2010 e 2014, porém não informa o número total de estudantes em cada um dos anos.

### 3.1.3. Cor ou raça dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016

No que se refere a cor/raça, os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016, ao serem questionados “Como você se considera?”, tendo como opções “Branco(a)”, “Preto(a)”, “Pardo(a)”, “Amarelo(a)” e “Indígena”, a maioria (53%) se autodeclarou “branco” e a minoria (1%), “indígena”. Autodeclararam-se “amarelos” 2%, “pardos” 33% e “pretos” 11%. Comparando ano a ano, visualizamos no Gráfico 5 que o ingresso de estudantes que se autodeclararam “brancos” e “amarelos” sofreu queda ao longo dos anos e, em contrapartida, tivemos aumento progressivo na representação de pardos e pretos. Apesar da queda no percentual do ingresso de brancos, estes ainda são os que têm maior presença no campus da UFV, com 47,67% de representação no ano 2016.

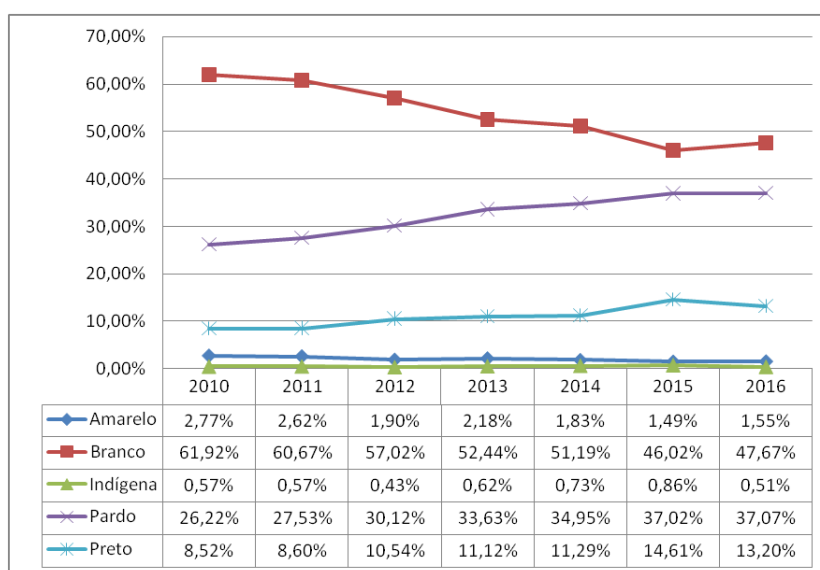


Gráfico 5 – Cor/raça dos estudantes da UFV no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Conforme ANDIFES (2016), as mudanças dos estudantes das universidades federais, em termos de cor ou raça, foram bastante significativas nos últimos 10 anos. Para essa Associação, é visível a substantiva mudança na composição entre brancos, pardos e pretos, com os primeiros perdendo participação e deixando de ser quase 60% dos estudantes para pouco mais de 45%, enquanto os pardos sobem de pouco mais de

28% para 37,75% e os pretos, de 5,90% até 9,82%. Juntos, pretos e pardos passaram de 34,20% do total de estudantes para 47,57%, um aumento de quase 10 p.p. Ainda conforme a ANDIFES, tendo em perspectiva o período de quase 20 anos entre 1996 e 2014, observa-se redução na participação da população branca, antes em torno de 55%, chegando ao final do período próximo de 45%, bem como crescimento significativo da população de pretos e pardos, que saiu de pouco mais de 44% para mais de 53%.

Para ANDIFES (2016), em um primeiro movimento argumentativo é possível entender que a mudança do perfil estudantil por cor ou raça se deu pelo amplo movimento de reinterpretação do processo de autodeclaração, com os estudantes mudando a visão sobre sua cor ou raça de branca para preta ou parda. No entanto, no caminho oposto, a ANDIFES argumentou também que se pode considerar que os estudantes, dado o seu nível de formação, possam ter passado por menor influência dessa revisão de autodeclaração e, com isso, a dinâmica da mudança do perfil estudantil por cor e raça das IFES não esteja tão vinculada a uma revisão observada para a sociedade.

Outro ponto a ser levantado em relação a essa mudança do perfil estudantil no que se refere a cor/raça é a questão das políticas públicas de democratização do acesso à educação superior. Conforme Carmo *et al.* (2014), a mais recente medida de democratização do acesso ao ensino superior se refere à Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como a Lei de Cotas. De acordo com esses autores, a “Lei de Cotas” prevê, além da reserva de vagas em todos os cursos das instituições federais para alunos que estudaram todo o ensino médio em escola pública e para alunos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, a reserva de vagas também para pardos, negros e índios.

Em 2009, inserida nessa discussão do acesso ao ensino superior, Rosemberg (2009) apontou que, apesar do aumento de ingresso de negros e pardos no ensino médio, sua incorporação posterior ao ensino superior é lenta, principalmente na Educação Superior Pública. Essa autora afirmou ainda que as universidades públicas e privadas de maior prestígio são espaços relativamente segregados, dos pontos de vista racial e econômico. Para a autora, as universidades públicas gratuitas e de melhor qualidade são as mais cobiçadas e as que dispõem de cursos mais seletivos, aos quais têm maior acesso de estudantes brancos, estratos médios e superiores de renda e, paradoxalmente, os que frequentaram o ensino fundamental e o médio no sistema privado.

Ao realizar pesquisa sobre o novo perfil socioeconômico do estudante de graduação em 2014, cuja principal fonte de informações utilizada foi o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), referente aos três primeiros ciclos completos desse exame, Ristoff (2014) apontou algumas questões referentes a cor/raça do estudante de graduação. Esse autor relatou que, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), os brancos representam 48% da população brasileira e, a partir de suas análises dos dados do terceiro questionário socioeconômico do ENADE, constatou que o campus universitário brasileiro é cerca de 20% mais branco que a sociedade brasileira. Nessa mesma pesquisa, Ristoff (2014) verificou que em todos os cursos selecionados – Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Direito, Psicologia e História – têm percentuais de estudantes brancos acima dos 48% que os brancos representam na sociedade brasileira. Esse autor observou que os cursos de Medicina Veterinária, Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito estão muito distantes da proporção na sociedade e apenas o curso de História, “a exemplo do que se observa nas licenciaturas e nos cursos de baixa relação candidato/vaga em geral”, tem percentuais muito próximos aos da população brasileira branca (RISTOFF, 2014, p. 731). No entanto, conforme esse autor, mesmo com as distorções observadas no final do terceiro ciclo do ENADE, quando são comparados os três primeiros ciclos do ENADE, é inegável a tendência de mudanças no tocante à presença de brancos nos cursos de graduação (RISTOFF, 2014).

Em relação à mesma pesquisa realizada por Ristoff (2014, p. 9), destacamos os seguintes resultados:

Embora muito lentamente, o curso de Medicina torna-se a cada edição menos branco, auxiliado em grande parte pelo PROUNI e pelo FIES, nas IES privadas, e pela Lei das Cotas, nas Instituições Federais. O que se observa na Medicina com relação à presença de estudantes brancos pode ser observado de forma muito mais acentuada em todos os cursos de graduação. No curso de Psicologia, por exemplo, o percentual de brancos diminui 7% somente no último ciclo, passando de 73% para 66%. Esta tem sido a tendência predominante e pode ser mais bem observada se analisarmos os dados a partir da presença de pretos e pardos no campus.

Ristoff (2014) também constatou em sua pesquisa que, como os pretos representam 8% na sociedade brasileira, três dos cursos selecionados<sup>35</sup> (História,

---

<sup>35</sup> “Os cursos selecionados foram Medicina, Odontologia, Direito, História, Música, Pedagogia, Psicologia” (RISTOFF, 2014, p. 732).

Música e Pedagogia) têm percentuais de pretos superiores aos da sociedade. Apontou ainda que os cursos mais competitivos (Medicina, Odontologia, Direito), por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos. Ao tratar da representação percentual de pretos na graduação, Ristoff afirmou que, em estudo realizado anteriormente, em 2013, publicado pela Flacso/Brasil, em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Conforme esse autor, tais cursos são, em geral, de licenciatura e os de baixa demanda. São eles: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo (RISTOFF, 2014).

Em relação aos pardos, o autor encontrou as maiores distorções na representação desta cor no campus. Pontuou ainda que esse grupo, que representa 43% dos brasileiros, está sub-representado em todos os cursos de graduação. Afirmou ainda que não só na média do conjunto dos cursos a representação dos pardos é cerca de 20% inferior à sua representação na sociedade, mas, considerados individualmente, não há, de acordo com Ristoff, um único curso em que pardos tenham representação igual ou superior à da sociedade (RISTOFF, 2014).

Resumidamente, voltando à questão da UFV, percebemos, ao longo dos anos 2010 a 2016, aumento significativo de estudantes ingressantes que se autodeclararam pretos e pardos, com diminuição de alunos que se autodeclararam brancos e amarelos.

#### **3.1.4. Origem escolar dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

Trataremos, neste tópico, da origem escolar dos ingressantes na UFV, mais especificamente se são oriundos de um ensino médio público ou privado. Constatamos a partir dos dados que, dos ingressantes no período de 2010 a 2016, 57% declararam ter cursado o ensino médio em escola pública. Queremos ressaltar que os dados dos estudantes que nos foram disponibilizados, em relação à origem escolar, permitem identificar apenas se o estudante é oriundo da rede pública ou privada, não informando, por exemplo, se foi todo em escola pública ou a maior parte.

No Gráfico 6, podemos visualizar a tendência, ao longo dos anos, de aumento daqueles estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública. Somente no ano 2012 tivemos pequena queda (3,98%) no número de alunos oriundos dessa rede. Em 2015 e 2016, o percentual de ingressantes oriundos da escola pública distanciou-se um pouco mais daqueles vindos da rede privada, sendo o percentual dos que vieram da

rede pública 63,91% em 2015 e 63,61% em 2016. Como relatou Piotto (2016), políticas de ações afirmativas vêm buscando aumentar o acesso ao ensino superior de estudantes das camadas populares que, em geral, consideram o ingresso em universidades públicas fora de seus horizontes de possibilidades.

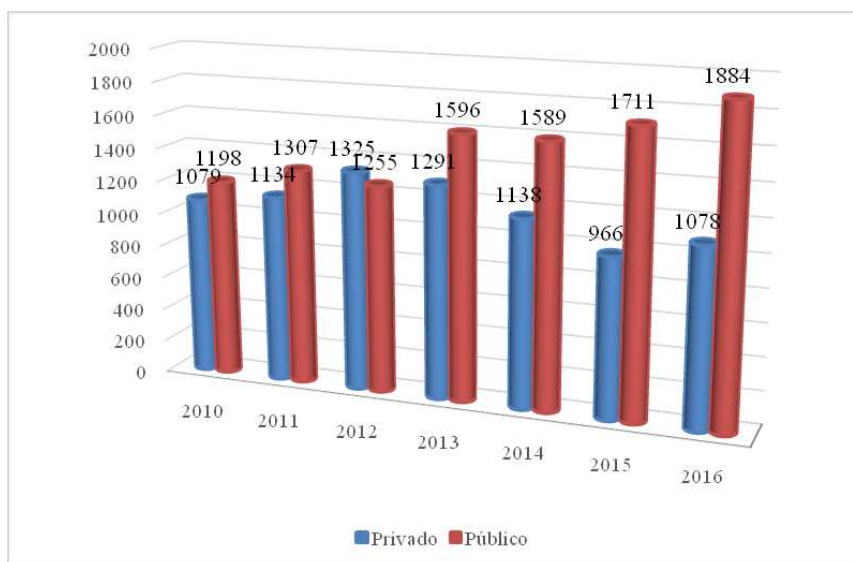


Gráfico 6 – Ingressantes da UFV no período de 2010 a 2016, segundo a origem escolar.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Ao investigar a origem escolar dos estudantes das universidades brasileiras com um universo de 939.604 estudantes, ANDIFES (2016) apontou que a maioria (60%) dos graduandos cursou o ensino médio somente em escola pública. Na UFV, quanto mais recente for o ingresso, com exceção do ano 2012, maiores são os percentuais de estudantes oriundos de escola pública. Assim como nos dados apresentados pela ANDIFES em 2016, em nível nacional, também observamos elevação no ingresso de estudantes oriundos da rede pública.

Ao realizar uma pesquisa sobre o novo perfil socioeconômico do estudante de graduação em 2014, cuja principal fonte de informações utilizada foi o questionário socioeconômico do ENADE referente aos três primeiros ciclos completos desse exame, Ristoff (2014) destacou que é importante lembrar que o ensino médio brasileiro é essencialmente público, abarcando 87% do total das matrículas. Visto por essa ótica, Ristoff afirmou que é possível perceber que os estudantes de graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, embora sejam, em sua maioria, originários

da escola pública, ainda estão longe de refletir a realidade de 87% das matrículas públicas do ensino médio. Ainda assim, esse mesmo autor apontou que fica evidente que, a cada ciclo do ENADE, mais estudantes oriundos da escola pública chegam ao campus tendo já superado, na média, mas não nos cursos de alta demanda<sup>36</sup>, o percentual que a Lei das Cotas estabelece para as Instituições Federais de Educação Superior.

Outro dado, em relação à UFV, que nos foi disponibilizado é referente a quanto tempo esse estudante concluiu o Ensino Médio. Visualizamos no Gráfico 7 que 29% declararam “no último ano”, 59% “nos últimos cinco anos”, 10% “nos últimos 15 anos”, 1% “nos últimos 20 anos” e 1% “há mais de 20 anos”.

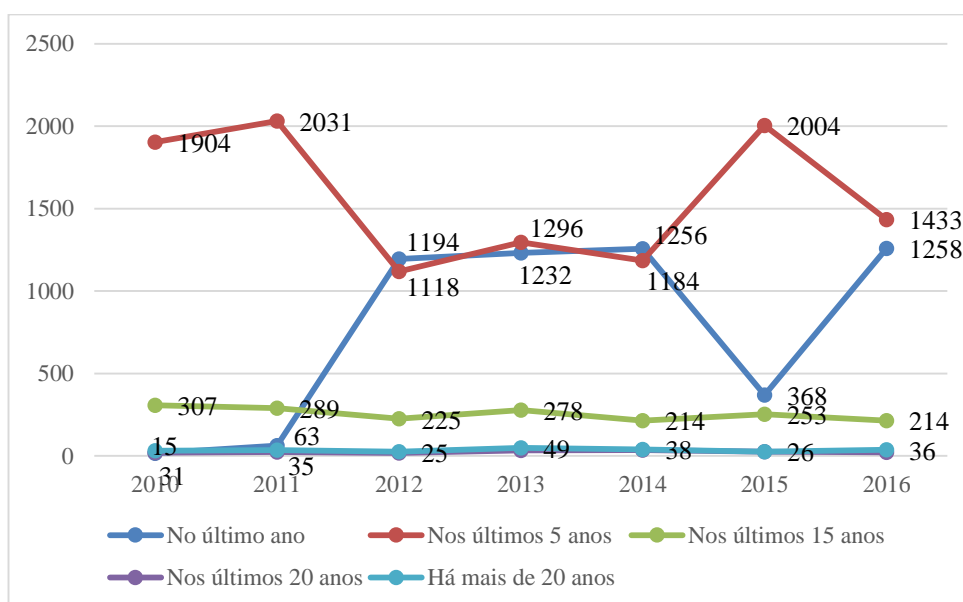


Gráfico 7 – Tempo de conclusão do ensino médio dos estudantes de graduação da UFV no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Quando comparamos os dados entre 2010 e 2016 da UFV, demonstrados no Gráfico 7, percebemos alterações exorbitantes entre aqueles que concluíram o ensino médio “no último ano” e “nos últimos cinco anos”. Em 2011 e 2015, percebemos um “pico” daqueles que concluíram “nos últimos cinco anos”, em contraposição a um baixíssimo número daqueles que concluíram “no último ano”. Em contrapartida, temos em 2012 alta brusca daqueles que concluíram “no último ano”, com a queda daqueles

<sup>36</sup>Os cursos que o autor elenca como de alta demanda e que abordou em sua pesquisa são: Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia e Direito (RISTOFF, 2014).

que concluíram “nos últimos cinco anos”. Em 2015 temos uma queda brusca daqueles que concluíram “no último ano”, com uma contrapartida de alta daqueles que concluíram “nos últimos cinco anos”. Em 2016, ambas as categorias tendem para uma mesma posição.

Em se tratando de tempo de conclusão do ensino médio, a UFV, no período de 2010 a 2016, recebeu 1.780 estudantes que concluíram o ensino médio nos últimos 15 anos, 175 que concluíram nos últimos 20 anos e 240 que concluíram há mais de 20 anos. Chamamos à reflexão novamente para os desafios postos ao docente universitário, uma vez que, dependendo do curso em que ingressarem, esses estudantes necessitarão de conhecimentos específicos do ensino médio, a exemplo de cursos que contenham Cálculo e Física, entre outras disciplinas.

Ao discorrer sobre o novo perfil do campus brasileiro, Ristoff (2014) apontou que a Educação Superior alimenta-se, em grande parte, com os graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da Educação Superior pelo seu elitismo histórico. Esse mesmo autor afirmou que dados recentes do Censo da Educação Superior indicam que cerca da metade dos sete milhões de estudantes, isso em 2014, têm mais de 20 anos de idade e, desses, perto de 600 mil têm mais de 40 anos de idade.

Percebemos, então, que o perfil estudantil da UFV, no que se refere ao tempo de conclusão do ensino médio, tem sofrido alterações significativas ao longo dos anos, alterações essas que acreditamos também influenciar o trabalho do docente universitário em razão, por exemplo, dos conhecimentos prévios dos estudantes.

### **3.1.5. Renda familiar dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

Os estudantes ingressantes na UFV, no período de 2010 a 2016, foram indagados quanto à renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, cônjuge, filhos etc.). Para melhor visualização desses dados, elaboramos o Gráfico 8. A partir dos dados expostos no referido gráfico, percebemos como se dá a distribuição dos estudantes no quesito renda bruta familiar.

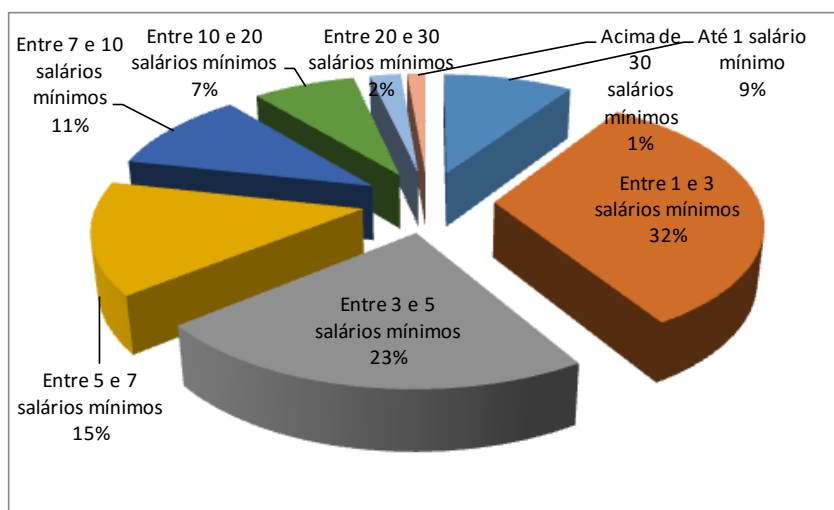


Gráfico 8 – Renda bruta do grupo familiar dos ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Como visualizado nesse gráfico, 32% dos estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016 têm renda bruta familiar “entre um e três salários mínimos”. Nacionalmente, conforme estudo da ANDIFES (2016), dos 939.604 participantes da pesquisa, a maior parcela (38,23% do total de estudantes) também informou que a renda mensal bruta *per capita* da sua família é “entre um e três salários mínimos”.

A renda mensal bruta *per capita* de “até um salário mínimo” na UFV é de 9% dos estudantes, já nacionalmente, conforme ANDIFES (2016), 12,15% dos graduandos disseram possuir renda familiar mensal bruta nessa faixa salarial. A faixa salarial “entre 3 e 10 salários mínimos” na UFV apresenta um percentual não tão similar ao do nível nacional, que é de 38% dos estudantes; na UFV, 49% declararam renda familiar nessa faixa salarial. E, por fim, a faixa “mais de 10 salários mínimos” tem um percentual de 10% na UFV, muito próximo da média nacional, que é de 10,6% dos estudantes (ANDIFES, 2016).

Apresentamos a seguir o Gráfico 9, para melhor visualizarmos as evoluções ou possíveis quedas, entre 2010 e 2016, no que se refere à renda bruta familiar dos estudantes.

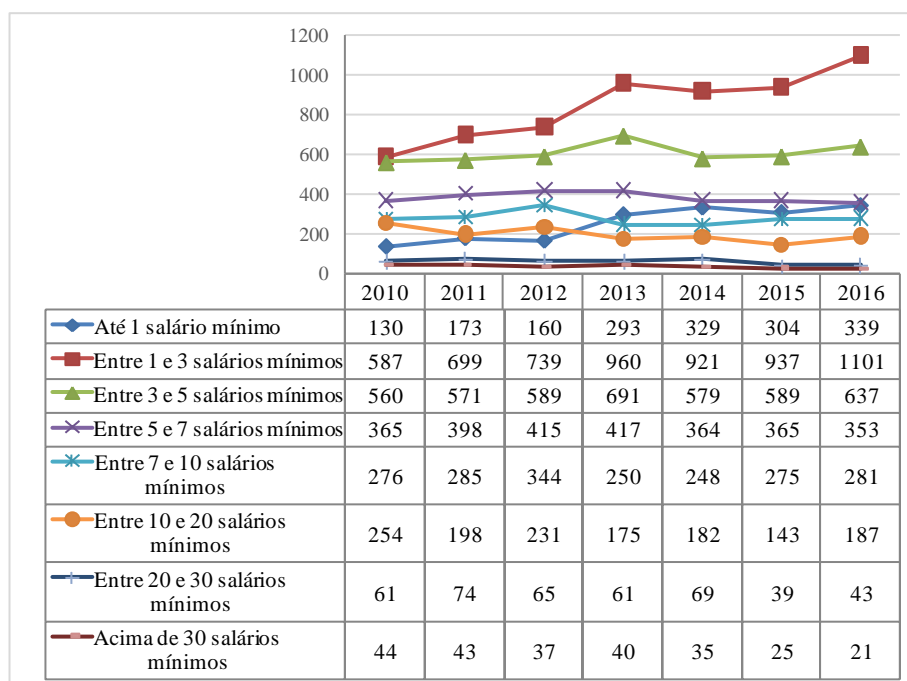


Gráfico 9 – Renda bruta do grupo familiar dos ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Constatamos a partir desse gráfico que, ao longo dos anos 2010 a 2016, se ampliou o número de estudantes cuja renda familiar bruta se encontra nas faixas salariais de “até um salário mínimo” e “entre um e três salários mínimos”. Esta última faixa salarial, se compararmos o ano 2010 com o 2016, teve elevação de praticamente 50%. De maneira geral, nos outros grupos de faixa salarial não percebemos grandes alterações. A ANDIFES salientou que o período entre 2010 e 2014 assistiu a uma considerável transformação do perfil do estudante universitário, em termos das condições socioeconômicas de suas famílias, com elevação significativa da participação de alunos com menor renda familiar (ANDIFES, 2016).

De acordo com Ristoff (2014), as mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação ficam ainda mais evidentes quando se observa a renda familiar dos estudantes. Conforme esse autor, para que se entenda melhor o que ocorre no campus brasileiro é necessário ressaltar que apenas 7% das famílias brasileiras têm renda mensal superior a 10 salários mínimos, sendo, portanto, raro encontrar na graduação brasileira um curso/área em que essa representação seja igual ou inferior à

da sociedade. Segundo Ristoff, em todos os cursos<sup>37</sup> que abordou em sua pesquisa, um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na Educação Superior, mesmo em cursos de alta demanda, em conformidade com as demandas da legislação vigente, demonstrando nitidamente os efeitos das políticas de inclusão. Para esse autor, é expressivo o contingente de estudantes do grupo de até três salários mínimos e da larga faixa de 3 até 10 salários mínimos, deixando claro que é grande o número de alunos que teriam dificuldades de se manter no campus “a menos que robustas políticas de permanência não estivessem sendo postas em prática” (RISTOFF, 2014, p. 736).

Almeida (2014), ao discutir as desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública, trata das dificuldades materiais dos estudantes universitários. Afirmou esse autor que as dificuldades materiais contemplam dimensões, como a distância de seu bairro do campus universitário e as dificuldades em relação aos meios de transporte que levam até ao *campus* o dinheiro para alimentação, cópias e aquisição de livros, o uso de computador e a necessidade de trabalhar.

Nesse contexto, podemos trazer à reflexão as implicações na prática dos docentes universitários quando passam a ter um público estudantil com menor renda familiar e, portanto, com dificuldades, por exemplo, como já citado por Almeida (2014), na aquisição de livros e, ou, xerox, acesso a computador e internet em casa, material para aula prática, entre outros. Pimenta e Anastasiou (2014), ao tratarem da “docência e ensino: ensinar a quem?”, abordaram essa questão e indagaram: como estão, por parte do docente, as solicitações de materiais necessários ao estudo, levando em conta o poder aquisitivo do aluno, e como se dá a utilização do material disponível na instituição: biblioteca, laboratórios ou outros espaços para esses estudantes?

### **3.1.6. Tempo dedicado ao trabalho segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

Com relação ao trabalho, o questionário que a PRE da UFV aplicou aos estudantes continha duas perguntas, sendo a primeira se esse aluno *exercia atividade remunerada* e, a segunda, se ele, enquanto estiver cursando a Universidade, precisa

---

<sup>37</sup>Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Direito, Psicologia, Pedagogia, História, Música.

*trabalhar para se manter*. No que se refere à primeira pergunta, ao longo dos anos 2010 a 2016, entre aqueles que declararam exercer atividade remunerada, podemos ainda identificar se era “eventualmente”, “até 20 horas semanais” ou “acima de 20 horas semanais”, e, ainda, se houve alterações na tendência ao longo dos anos 2010 a 2016. Identificamos que a média daqueles que disseram trabalhar “eventualmente” foi de 11%, daqueles que declararam “até 20 horas semanais” foi de 8% e dos “acima de 20 horas semanais” foi de 11%. Visualizamos no Gráfico 10 que, dessas categorias, a que sofreu maior alteração foi a de “até 20 horas semanais”, que em 2010 apresentou um percentual de 12% dos estudantes e, em 2013, declinou esse percentual para a metade (6%).

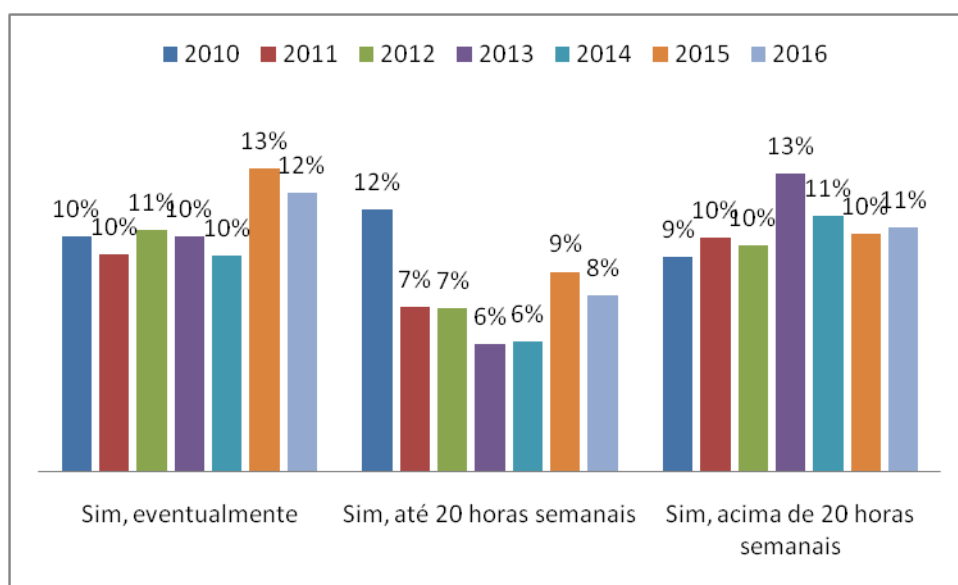


Gráfico 10 – Estudantes da UFV segundo o tempo dedicado ao trabalho antes do ingresso na Universidade, no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Em relação à segunda pergunta, se o estudante precisa trabalhar para se manter após o ingresso na Universidade, entre 2010 e 2016, 67,72% deles declararam não ter essa necessidade. Percebemos a partir do Gráfico 11 que o percentual daqueles que declararam precisar exercer atividade remunerada para se manter teve leve aumento, porém, ainda assim, o percentual daqueles que declararam não precisar trabalhar para se manter ultrapassou os 60%, em todos os anos.

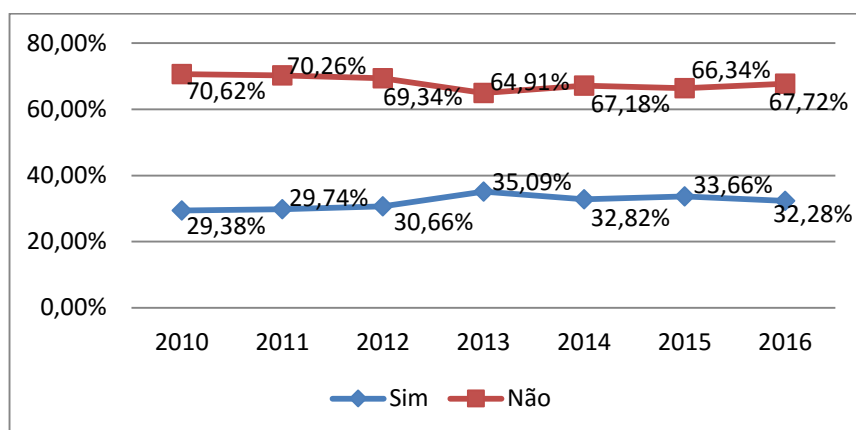


Gráfico 11 – Estudantes da UFV, no período de 2010 a 2016, que indicaram a necessidade de trabalhar para se manter.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

ANDIFES (2016) apontou que trabalhar é uma necessidade recorrente entre os graduandos. A pesquisa realizada por essa associação, em 2014, apontou que, do universo pesquisado, ou seja, dos 939.604 estudantes, 34,34% declararam que não trabalhavam, mas estavam à procura de trabalho; 32,94% trabalhavam com remuneração; 30,27% não trabalhavam e não estavam à procura de trabalho; e 2,45% declararam ter um trabalho não remunerado. Em cruzamento com o número de horas dedicadas ao estudo, ANDIFES (2016) concluiu que estudantes trabalhadores dedicam um número menor de horas aos estudos e normalmente possuem jornadas de trabalho diárias superiores a 20 horas. Isso significa que o trabalho ocupa parte significativa das horas semanais, concorrendo com o estudo e, obviamente, comprometendo a formação do estudante (ANDIFES, 2016).

ANDIFES (2016), no quesito tempo dedicado ao trabalho, identificou que, entre os graduandos que declararam que trabalhavam, a jornada habitual de trabalho semanal mais frequente, nacionalmente, é “de 30 a 40 horas” (22,04%), seguida pelas jornadas “de 15 a 20 horas” (19,40%), “de 40 a 44 horas” (16,84%), “de 25 a 30 horas” (13,98%), “Menos de 15 horas” (11,60%), “de 20 a 25 horas” (9,01%) e “Mais de 44 horas” (7,13%).

Analisando, na UFV, a tendência de estudantes que trabalhavam e pretendiam trabalhar após o ingresso na Universidade, por área do conhecimento, notamos que no

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes foi onde encontramos maior número (47%) de estudantes que declararam exercer atividade remunerada. Já o Centro de Ciências Exatas e o Centro de Ciências Biológicas foram os que apresentaram menores percentuais (24% em ambos) de estudantes que declararam exercer atividade remunerada, conforme mostrado no Gráfico 12.

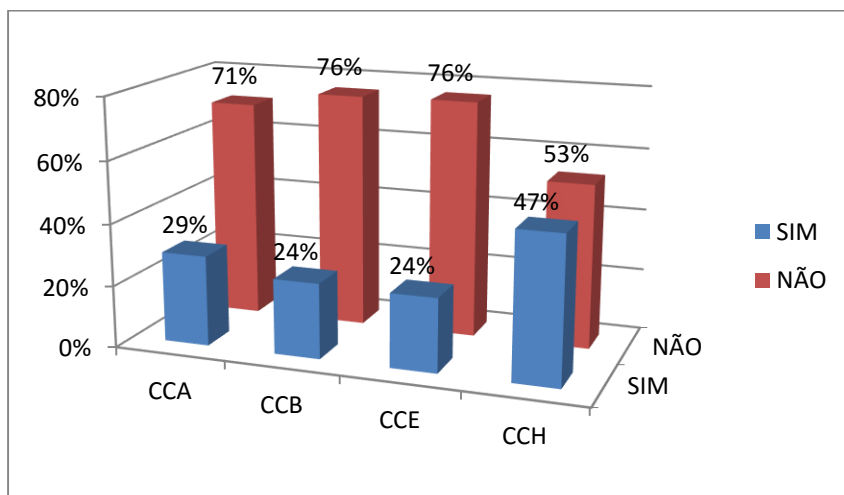


Gráfico 12 – Atividade remunerada dos estudantes da UFV, por Centro de Ciências.  
 Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

Aprofundando na análise, identificamos que 5.951 estudantes disseram pretender exercer atividade remunerada durante a graduação e desses, 3.247, ou seja, 59,62%, já trabalhavam antes de ingressar na UFV. Desses 3.247, 1.702 são do CCH, 396 do CCA, 372 do CCB e 777 do CCE.

Como o CCH foi o Centro que apresentou maior número de estudantes que já trabalhavam antes de ingressarem na UFV e pretendiam exercer atividade remunerada durante a graduação, buscamos identificar se havia discrepâncias de um curso para outro, dentro desse mesmo Centro. Ao visualizarmos a Tabela 2, podemos notar diferença acentuada entre os cursos que apresentam maiores e menores taxas de estudantes que trabalham: Pedagogia com 46%; e Direito com 9% de alunos na referida situação.

Tabela 2 – Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCH, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016

<b>Cursos CCH</b>	<b>Total de estudantes</b>	<b>Atividade remunerada antes e depois do ingresso na UFV</b>	<b>Percentual (%)</b>
Pedagogia	457	208	46
Ciências Sociais	637	247	39
Ciências Contábeis	317	121	38
Letras	586	215	37
Geografia	502	183	36
Licen. em Educação do Campo	197	71	36
Educação Infantil	420	146	35
Economia Doméstica	340	94	28
Secretariado Executivo Trilingue	193	53	27
Dança	164	43	26
História	450	107	24
Administração	474	105	22
Ciências Econômicas	380	41	11
Comunicação Social	294	29	10
Direito	449	39	9
<b>Total</b>	<b>5.860</b>	<b>1.702</b>	<b>29</b>

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Em 1994, ao tratar do estudante universitário e do trabalho, Cardoso e Sampaio (1994) apontaram que nos cursos da área de Humanidades e de Ciências Sociais Aplicadas os estudantes trabalhadores eram a grande maioria. Eles chegavam, conforme essas autoras, a 72,0% nos cursos de Administração de Empresas, 71,3% no de Pedagogia, 68,8% no curso de Direito e 62,9% no de Filosofia.

Ao investigar a relação entre a área do conhecimento e a situação de trabalho dos graduandos, ANDIFES (2016) identificou que, na área de “Linguística, Letras e Artes”, 41,51% dos 72.539 estudantes que pertenciam a essa área declararam ter um trabalho remunerado. Na área de Ciências Humanas, ANDIFES (2016) afirmou que esse percentual é de 40,07% dos 144.592 estudantes pertencentes a essa área. Em

relação à área de Ciências Sociais Aplicadas, a Associação identificou que 50,79% dos 208.840 estudantes que pertencem a essa área exercem trabalho remunerado.

Para identificarmos a relação entre a área do conhecimento e a situação de trabalho dos graduandos, realizamos o mesmo levantamento no CCB, CCA e CCE. No que se refere ao CCB, identificamos e visualizamos na Tabela 3 que, dos cursos oferecidos por esse Centro, o de Medicina apresenta percentual de estudantes que trabalhavam e pretendiam continuar trabalhando bem abaixo da média do Centro, que é de 10,63%. Já o curso de Educação Física apresenta o maior percentual de estudantes trabalhadores (22%).

Tabela 3 – Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCB, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016

<b>Cursos CCB</b>	<b>Total de estudantes</b>	<b>Atividade remunerada antes e depois do ingresso na UFV</b>	<b>Percentual (%)</b>
Educação Física	618	136	22
Lic. em Ciências Biológicas	309	60	19
Enfermagem	407	41	10
Ciências Biológicas	443	40	9
Bioquímica	352	30	9
Nutrição	408	26	6
Medicina Veterinária	434	27	6
Medicina	313	12	4
<b>Total</b>	<b>3.284</b>	<b>372</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Ao investigar a relação entre a área do conhecimento e a situação de trabalho dos graduandos, ANDIFES (2016) identificou que a área de “Ciências da Saúde” tem a maior proporção relativa de estudantes que não trabalham e não estão à procura de trabalho, sendo 52,42% dos 130.431 discentes que pertencem a essa área. Ainda em relação às Ciências da Saúde, ANDIFES (2016) relatou que 15,03% dos estudantes declararam ter um trabalho remunerado. Quanto à área de Ciências Biológicas, ANDIFES (2016) afirmou que essa área apresenta a maior proporção de estudantes

que não trabalham e estão à procura de trabalho, com um percentual de 41,84% do total de 39.490 alunos. O percentual de estudantes dessa mesma área que declararam ter um trabalho remunerado é de 24,3%.

No CCA da UFV, temos uma média de 14% de estudantes trabalhadores, em que o curso de Cooperativismo apresenta percentual bem acima desse e, além disso, o maior de todo o Centro. O curso de Engenharia Florestal, com menor percentual de trabalhadores, não se distancia tanto da média do Centro, apresentando 10% de estudantes trabalhadores.

Tabela 4 – Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCA, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016

<b>Cursos CCA</b>	<b>Total de estudantes</b>	<b>Atividade remunerada antes e depois do ingresso na UFV</b>	<b>Percentual</b>
Cooperativismo	301	72	24
Agronegócio	177	30	17
Engenharia Agrícola e Ambiental	360	57	16
Zootecnia	644	89	14
Agronomia	1.791	205	11
Engenharia Florestal	484	49	10
<b>Total</b>	<b>3.757</b>	<b>502</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Ressaltamos que o curso de Agronomia, com um número de estudantes bem acima dos outros cursos do CCA, tem um dos menores percentuais de estudantes que trabalhavam e pretendiam trabalhar pós-ingresso na UFV.

ANDIFES (2016) identificou que a área de Ciências Agrárias apresenta a menor proporção de estudantes que trabalham com remuneração, ou seja, 14,16% dos 65.512 alunos pertencentes a essa área.

No CCE da UFV encontramos discrepâncias, em relação ao percentual de trabalhadores, de curso para curso. Com 12% de média de estudantes trabalhadores, temos cursos que apresentam mais de 30% de trabalhadores e outros 5% ou menos. Visualizamos na Tabela 5 que o maior percentual (39%) de estudantes trabalhadores

se encontra no curso de Licenciatura em Matemática e o menor (3%), nos cursos de Engenharia Química e Engenharia de Produção. É interessante notar que no curso de Matemática (Bacharel) esse percentual diminuiu consideravelmente para 17%.

Tabela 5 – Estudantes ingressos na UFV, pertencentes ao CCE, que já trabalhavam e pretendiam trabalhar durante a graduação, no período de 2010 a 2016

Cursos CCE	Total de estudantes	Atividade remunerada	
		antes e depois do ingresso na UFV	Percentual
Licenciatura em Matemática	244	96	39
Licenciatura em Física	255	84	33
Licenciatura em Química	302	93	31
Matemática	335	58	17
Ciência e Tecnologia de Laticínios	254	34	13
Física	352	44	13
Engenharia de Agrimensura	323	34	11
Ciência da Computação	316	32	10
Química	505	49	10
Arquitetura e Urbanismo	289	23	8
Engenharia de Alimentos	489	31	6
Engenharia Mecânica	314	19	6
Engenharia Elétrica	322	19	6
Engenharia Ambiental	317	17	5
Engenharia Civil	437	18	4
Engenharia Química	295	10	3
Engenharia de Produção	301	10	3
<b>Total</b>	<b>5.650</b>	<b>671</b>	<b>12</b>

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Ao investigar a relação entre a área do conhecimento e a situação de trabalho dos graduandos, ANDIFES (2016) identificou que a área de Ciências Exatas e da Terra apresenta a menor porcentagem de estudantes que trabalham sem remuneração (1,79% do total de 131.067 estudantes da área). O percentual daqueles que exercem atividade remunerada nessa área é de 33,87%. Na área de Engenharia, 22,08% dos 147.133 dos seus estudantes declararam possuir trabalho remunerado.

Ao fazer o cruzamento com o número de horas dedicadas ao estudo, ANDIFES (2016) concluiu que trabalhadores dedicam número menor de horas aos estudos e normalmente possuem jornadas de trabalho diárias superiores a 20 horas. Isso significa que o trabalho ocupa parte significativa das horas semanais, concorrendo com o estudo e, obviamente, comprometendo a formação discente (ANDIFES, 2016).

Almeida (2014) apontou a necessidade de trabalhar como uma dificuldade material do estudante universitário que acarreta falta de tempo, e essa falta produz uma diferenciação interna: “o estudante em tempo integral, que pode aproveitar a universidade mais plenamente e, por isso, fazer um curso melhor, e aquele que trabalha e estuda” (ALMEIDA, 2014, p. 257).

Para Zago (2006), o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da Universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazerem, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordens social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (ZAGO, 2006).

Com outro olhar, referindo-se ao aluno-trabalhador e abordando a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014) trouxeram com essa discussão uma reflexão pertinente. Para elas, contar nas salas de aula com a presença de alunos trabalhadores pode tornar-se fator de grande contribuição no processo de relação entre teoria e prática. Por exemplo, o aluno que atua no mercado referente ao curso pode auxiliar na associação dos elementos tratados com a realidade vivenciada. No entanto, ressaltaram que para que isso aconteça é essencial o professor conhecer seus alunos e, pelo vínculo que constrói com o grupo de trabalho, destacar e aproveitar a experiência de todos os participantes.

A IV Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, visando conhecer os hábitos acadêmicos relativos ao cotidiano de estudo dos graduandos das IFES, identificou o tempo médio que esses alunos dedicam aos estudos fora da sala de aula. E os dados apontaram que 32,59% dos 939.604 estudantes que fazem parte do universo da pesquisa dedicam, em média, “menos de cinco horas” semanalmente aos estudos fora da sala de aula, 61,92% dedicam até 10 horas e 38,08% dedicam “mais de 10 horas”.

Para verificar se há correlação entre o tempo dedicado aos estudos e o tempo dedicado ao trabalho, ANDIFES (2016) observou os graduandos que estudam menos de cinco horas e os que estudam mais de 25 horas. O resultado foi de que, entre os 306.201 estudantes que se dedicam “Até cinco horas” semanalmente aos estudos fora da sala de aula, 45,72% têm trabalho remunerado, contra 19,88% que responderam “Não trabalho e não estou à procura de trabalho” e 32,22% que marcaram “Não trabalho e estou à procura de trabalho”. Em contrapartida, entre os 65.175 graduandos que estudam “Mais de 25 horas semanais”, 80,56% não trabalham (estejam ou não à procura de trabalho). ANDIFES (2016) constatou que, à medida que o tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula aumenta, cresce a proporção dos graduandos que não trabalham, estejam ou não à procura de trabalho. “Quanto menor o tempo semanal dedicado aos estudos fora da sala de aula, maior a proporção de graduandos que trabalham (remunerados ou não)” (ANDIFES, 2016, p. 161).

Ao tratar da relação entre as atividades ou programas acadêmicos e a situação de trabalho dos graduandos, ANDIFES (2016) mostrou que 50,92% dos 939.604 graduandos participam de alguma atividade ou programa acadêmico, tal como pesquisa, estágio, ensino, extensão, empresa júnior etc. Não participam de nenhuma atividade acadêmica extraclasse 49,08% dos graduandos. Conforme dados apresentados na pesquisa ANDIFES (2016), as atividades ou programas acadêmicos usufruídos pelos graduandos são: Estágio (12,55%), Pesquisa (11,49%), Ensino (8,74%), Extensão (5,87%), Programa de Educação Tutorial – PET (2,46%), Empresa Júnior (2,06%) e outras (7,76%).

Tratando da falta de tempo dos estudantes universitários para estudar, devido à necessidade de trabalhar, Almeida (2014) apontou os desdobramentos dessa situação, de acordo com os cursos que esses estudantes fazem. Para esse autor, nas carreiras ligadas às Ciências Humanas e Humanidades – História, Geografia e Letras –, a quantidade e nível dos textos a serem lidos e analisados aparecem como maior exigência, enquanto no curso de Ciências Contábeis são os trabalhos e as listas de exercício. No curso de Física aparecem os relatórios das experiências realizadas, os trabalhos e as listas de exercício. O autor também destacou uma peculiaridade no curso de Geografia: “o trabalho de campo presente nas atividades de certas disciplinas exige viagens constantes, às vezes, até mesmo para outros Estados, o que acaba gerando problemas no seu emprego” (ALMEIDA, 2014, p. 257).

Almeida (2014), ao discorrer sobre como os estudantes lidam com a ausência de tempo, afirmou que eles “criam” algum tempo em horários destinados a outras rotinas diárias – hora do almoço, período após o expediente, entre outros. Esse mesmo autor apontou que a consequência mais imediata da relação estabelecida entre atividades e ausência de tempo disponível é o desenvolvimento de uma nova postura diante das tarefas universitárias, para que não sejam, nas palavras do citado autor, “engolidos pelo volume de trabalho” (ALMEIDA, 2014, p. 258).

Pimenta e Anastasiou (2014) trataram dessa questão sobre a falta de tempo do aluno para estudar. Para essas autoras, a questão do tempo disponível para estudo é algo que não pode ser ignorado pelo docente ou pela instituição. Afirmaram que há atividades que podem, e devem, ser desenvolvidas na sala de aula, sob a supervisão do professor, principalmente aquelas de maior complexidade e que exigem supervisão. Há também, conforme essas autoras, outras atividades que o aluno pode, e deve, fazer por si mesmo e independentemente da supervisão docente, pois é preciso construir a autonomia com os alunos “em processos paulatinos de soltura” Segundo elas, em currículos mais atualizados a integração das disciplinas vem auxiliando sobremaneira, uma vez que atividades comuns conjugam disciplinas afins, o que representa ganho de tempo para o aluno e maior aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 239).

Vale destacar que as citadas autoras apontaram que o docente não deve ignorar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas, sim, buscar conhecê-las e planejar ações coletivas envolvendo-os, com o objetivo de sanar as dificuldades identificadas. Elas também consideram inaceitável o fato de os docentes universitários acompanharem alunos que ingressam no ensino superior com dificuldades e “permitirem” que eles concluam o curso com as mesmas dificuldades.

### **3.1.7. Acesso a computador segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

Os estudantes da UFV ingressos no período de 2010 a 2016, ao serem indagados se têm acesso a computador, 94% declararam que “sim”. Cabe destacar que, apesar de o percentual daqueles que não têm acesso a computador ser pequeno em relação aos que têm, notamos que, dos 18.551 estudantes, 1.042 declararam não ter acesso a esse equipamento. Acreditamos que esse percentual de estudantes que não

tem acesso a computadores pode influenciar o trabalho do docente universitário, uma vez que pode demandar atividades que requeiram o uso desse recurso.

O Gráfico 13 ilustra a tendência de acesso a computador dos estudantes ingressos na UFV no período de 2010 a 2016. Chama-nos a atenção o fato de, no decorrer desses anos, aumentar, mesmo que pouco, o número de estudantes que não têm acesso a computador, passando de 95 em 2010 para 174 em 2016.

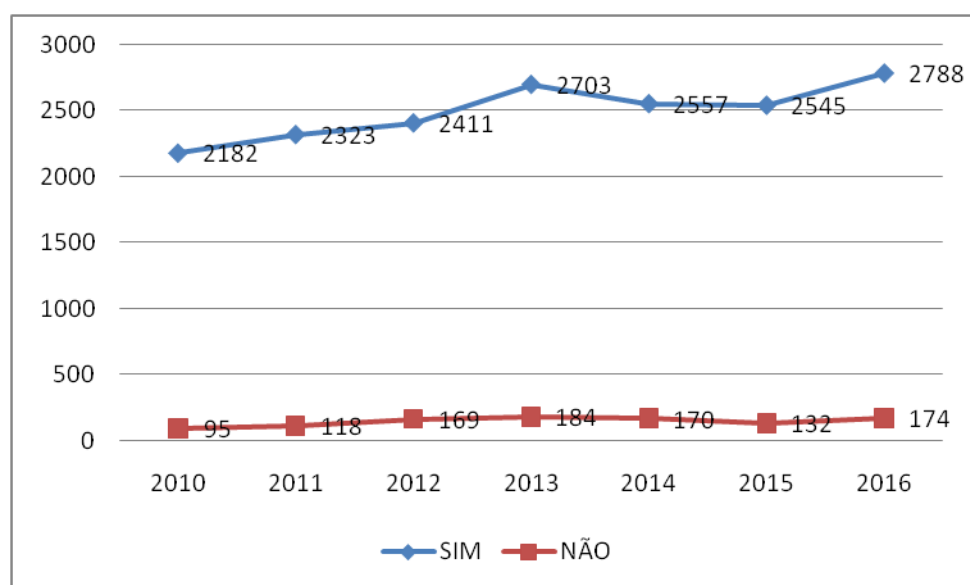


Gráfico 13 – Acesso a computador pelos estudantes ingressos na UFV no período de 2010 a 2016.

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Gráfico elaborado pela autora desta dissertação.

ANDIFES (2016) investigou se os estudantes universitários (939.604) que compõem o universo da nossa amostra têm domínio de microcomputadores. Para identificar esse domínio, a Associação elencou quatro categorias, sendo elas: “tem muita experiência”, “tem experiência”, “tem alguma noção”, “não domina”. Conforme essa instituição associativa, os dados indicaram que 47,95% dos graduandos “têm experiência” no uso de microcomputadores. Somando os graduandos que têm muita experiência aos que têm experiência, chega-se a 83,55% deles. Os estudantes que declararam ter alguma noção sobre esses equipamentos constituem um percentual de 15,48%, e os que declararam não ter domínio (0,97%), em números absolutos, representam um total de 9.086 alunos (ANDIFES, 2016).

Em relação aos dados dos estudantes da UFV, identificamos também a diferença, por centro, daqueles que não têm acesso a computador. O CCH apresenta o maior percentual (39%) de alunos que não possuem acesso a esse equipamento; o menor percentual é do CCB, com 14%. Já o CCA e o CCE apresentam, respectivamente, 16% e 31% de estudantes que não têm acesso a computador.

### **3.1.8. Condições diferenciadas para aprender segundo os estudantes ingressantes na UFV no período de 2010 a 2016**

No questionário aplicado pela PRE/UFV, os estudantes foram indagados se, para aprender, necessitam de condições diferenciadas (tempo, métodos, instrumentos) devido a: distúrbios de leitura (dislexia), ou na escrita (disgrafia, disortografia) ou na matemática (discalculia); distúrbio de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou autismo (Síndrome de Asperger); problemas crônicos de saúde física (renal, cardíaca etc.) ou emocional (depressão, fobia social, síndrome do pânico etc.); deficiência de visão, audição ou física; alta capacidade de raciocínio/desempenho; mais de uma condição presente entre as mencionadas anteriormente; e nenhuma diferenciação.

Apresentamos na Tabela 6 a média dos fatores que os estudantes ingressos na UFV, nos anos 2010 a 2016, declararam ser motivo de condições diferenciadas para aprender. Temos que a maioria (85,22%) dos estudantes não necessita de nenhuma condição diferenciada para aprender e que 1,84% apresentou mais de uma condição das mencionadas. O tipo de deficiência com maior incidência é o “Distúrbio de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou autismo (Síndrome de Asperger)” com 3,87% dos estudantes. Já o de menor incidência é “deficiência de visão, audição ou física”, com 1,54% dos estudantes.

Tabela 6 – Estudantes da UFV, conforme condições diferenciadas para aprender, no período de 2010 a 2016

	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Total</b>
Nenhuma diferenciação	1958	2139	2270	2546	2315	2120	2426	15774
Distúrbios de leitura, ou na escrita ou na matemática	53	52	46	69	85	89	70	464
Distúrbio de atenção e hiperatividade (TDAH); autismo	77	98	79	109	110	141	112	726

Problemas crônicos de saúde física ou emocional	44	47	35	35	57	84	87	389
Deficiência de visão, audição ou física	37	29	24	48	58	53	41	290
Alta capacidade de raciocínio/desempenho	71	37	96	40	51	119	148	562
Mais de uma condição presente	37	39	30	40	51	71	78	346

Fonte: Dados disponibilizados pela PRE/UFV. Tabela elaborada pela autora desta dissertação.

Ao analisarmos as variações das “condições diferenciadas para aprender”, ao longo dos anos 2010 a 2016, percebemos que em média, nesse período, 85,11% dos estudantes ingressantes na UFV declararam não necessitar de nenhuma condição diferenciada para aprender. Entre 2010 e 2013, foi progressivo o aumento daqueles que declararam não a essa mesma condição; e, apesar da queda dessa opção nos anos 2014 e 2015, em 2016 voltou a crescer, apresentando aumento de 2,71% em relação ao ano anterior.

Quanto às dificuldades apresentadas, observamos variações ao longo dos anos, ora aumentando, ora diminuindo. Quanto aos *distúrbios de leitura, ou na escrita, ou na matemática* em todo o período pesquisado, a UFV apresenta 464 estudantes que declararam necessitar de condições diferenciadas para aprender por esse motivo. A média no período pesquisado é de 2,49% dos estudantes. No que se refere ao *Distúrbio de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Autismo*, 726 estudantes, no período de 2010 a 2016, declararam necessitar de condições diferenciadas para aprender devido a esse fator, totalizando uma média de 3,90%.

Em se tratando de *Problemas crônicos de saúde física ou emocional*, 389 dos estudantes, no período de 2010 a 2016, declararam apresentar esse problema, em que os maiores números apresentados foram em 2015 e 2016, 84 e 87, respectivamente. Uma média de 290 estudantes declarou apresentar *deficiência de visão, audição ou física*, e o maior percentual de alunos ingressos nessas condições foi em 2014, com 2,13% do total.

No período de 2010 a 2016, 562 estudantes declararam ter *alta capacidade de raciocínio/desempenho*. Percebemos nesse caso que, em 2016, se comparado com o ano 2010, mais que dobrou o número de estudantes que apresentam essas condições.

De maneira geral, percebemos que os maiores percentuais encontrados se referem ao ano 2015 ou 2016, com exceção da deficiência de visão, audição ou física, que apresentou seu maior percentual em 2014.

Ao buscar informações sobre se os graduandos das IFES apresentam algum tipo de deficiência, ANDIFES (2016) constatou que a maioria, uma média de 97%, ou 908.373 estudantes, com base em dados coletados em 2014, não apresentou nenhum tipo de deficiência. A deficiência com maior incidência é a “Baixa visão, ou visão subnormal”, com incidência média de 2,18% dos 939.604 alunos que compõem o universo da nossa pesquisa. Já o tipo de menor incidência, a “cegueira”, atinge em média 0,02% dos estudantes das universidades federais brasileiras. ANDIFES (2016) identificou que a “deficiência auditiva” é o segundo maior tipo de deficiência reportado, com incidência de 0,47%, ou seja, 4.448 estudantes. Em seguida, vem a incidência de “deficiência física”, atingindo, em média, 0,43% dos graduandos. A deficiência “Intelectual” atinge 0,11% dos alunos; o “Transtorno Global do Aprendizado”, 0,09%; e a “Surdez”, 0,03% dos graduandos, em média.

Para esse contexto de dificuldades apresentado pelos estudantes, trazemos para reflexão do docente universitário uma discussão levantada por Pimenta e Anastasiou (2014) diante dessas dificuldades enfrentadas pelos alunos. De acordo com essas autoras, é necessário diagnosticar como os aspectos de dificuldades se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos, em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. As citadas autoras sugerem ainda que realizar diagnósticos simples aplicados como atividades e corrigidos coletivamente na própria sala de aula pode trazer indicadores do caminho a ser trilhado por todos.

### **3.2. Considerações sobre o perfil do estudante universitário**

O perfil dos estudantes que chegam às universidades tem-se modificado diante do contexto de expansão e democratização do acesso ao ensino superior (ESTEVES, 2008; HERINGER; HONORATO, 2014; ALMEIDA, 2014).

Em relação ao novo perfil de estudantes que têm chegado às universidades, Zabalza (2004) pontuou a questão da chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas e aos recursos financeiros, entre outras. Cardoso e Sampaio (1994) também destacaram a heterogeneidade e diversidade que passam a caracterizar o

ensino superior. Para esses autores, a clientela do ensino superior passa a ser extremamente diversificada. Esteves (2008) comunga dessa ideia ao afirmar que a massificação do ensino superior fez afluírem a esse grau de ensino grupos de estudantes crescentemente heterogêneos, quanto às suas origens socioeconômicas e socioculturais, quanto aos seus trajetos de vida pessoal e acadêmica e quanto aos seus projetos para o futuro. Almeida (2014) ainda apontou para o fato de estudantes com condições financeiras desfavoráveis terem dificuldades com a aquisição de livros, xerox e alimentação e quanto ao uso do computador, além da necessidade que muitos estudantes têm de trabalhar.

Almeida (2014) apontou ainda para as dificuldades culturais dos estudantes, que, segundo ele, estão intimamente ligadas ao domínio da linguagem, sobretudo em relação à ausência de sólida formação na língua de origem – Português. De acordo com esse autor, é ela que fornece as condições essenciais para o aprendizado das relações nos textos acadêmicos e, também, propicia alicerce para que o aluno consiga inferir significados de termos estrangeiros. Salientou que alguns pesquisadores têm apontado o domínio do capital linguístico como um dos fatores cruciais para o bom desenvolvimento da “linguagem universitária” ou acadêmica.

Pavão (2004, p. 80), em trabalho que analisa os meios de socialização dos jovens das camadas populares no mundo da leitura e da escrita e sua interferência nos processos de inclusão/exclusão no ensino superior, explicitou que “a maior de todas [as dificuldades] parece relacionar-se às competências linguísticas. [...] reclamam da dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios”.

Gripp e Barbosa (2014) contribuíram com esta discussão ao apontarem como consequências do ensino de massa para o estudante universitário o fracasso escolar e os elevados índices de evasão. Na ótica desses autores, as variáveis emergentes dessas consequências são: as características iniciais dos estudantes (idade, passado escolar, origem sociocultural, projeto pessoal etc.), a gestão pelo estudante de seu novo ofício (afiliação, concepção de aprendizagem etc.) e as características do ensino universitário (práticas pedagógicas, concepção de ensino, avaliação etc.).

Coulon (2012) também tratou dessa questão ao afirmar que, no contexto francês, entre 1985 e 1995, um novo público, heterogêneo e variado, com origens sociais muito diferentes daquelas habitualmente conhecidas, chega às universidades. Com isso, a massificação do ensino superior é simultânea às taxas de abandono. Para

Alain Coulon (2012), é no primeiro ano que as coisas são mais difíceis, apontando que os estudantes chegam à universidade com certos hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada no meio universitário. Acrescentou ainda que é alarmante o fracasso dos estudantes universitários no primeiro ano do curso. Para ele, no primeiro ano o estudante vive o ano de todos os perigos; o aluno, recém-saído da escola, deve aprender a ser estudante. “O novo estudante deve descobrir as rotinas [...], as regras, os novos códigos, por exemplo, aqueles do trabalho intelectual que não são solicitados, de forma explícita, pelos professores, mas que são indispensáveis ao sucesso acadêmico” (COULON, 2012, p. 23). Nesse sentido, conforme esse autor, fica evidente que os estudantes que não conseguem afiliar-se a esse novo mundo rapidamente caminham para o fracasso.

Coulon (2012) apontou para o fato de que no centro da problemática do fracasso se encontra em relevo a questão da pedagogia, que nunca leva em consideração a aculturação obrigatória<sup>38</sup> dos estudantes. Esse autor acredita que não são somente os estudantes franceses que enfrentam esse problema. Para ele, todos os estudantes do mundo que ingressam em universidades o enfrentam. Acredita ainda que, no Brasil, o problema é de grandes proporções, como na América do Norte, na Europa e no mundo todo.

A partir da análise e discussão dos dados referentes ao perfil estudantil, consideramos, com base em Pimenta e Anastasiou (2014), a importância de o docente universitário identificar “quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou o ano letivo e que participarão no projeto da instituição em que se inserem nessa rica e preciosa etapa da vida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 232).

Pimenta e Anastasiou (2014) trataram da necessidade de tomar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, essas autoras apontaram que é preciso elaborar e analisar, também com os alunos, instrumentos que permitam caracterizar o grupo em termos de origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou estudante, inserção profissional, significado desta na vida presente e futura, tempo livre; descobrir e analisar os motivos que os levaram ao curso, expectativas quanto a ele e à

---

<sup>38</sup>Ao usar o termo **aculturação obrigatória**, Coulon (2012) se refere à situação do aluno que, recém-saído da escola e em seu primeiro ano na universidade, deve aprender a ser estudante. Para esse autor, esta é uma passagem em que o novo estudante deve descobrir as rotinas, as regras, os novos códigos, que são indispensáveis ao sucesso acadêmico.

disciplina, a forma pela qual operacionalizam a própria aprendizagem (hábitos de estudo), o nível de conhecimento que possuem, habilidades que dominam e outros dados que sejam importantes para a compreensão da pessoa de cada aluno e das características dessa geração universitária com quem se partilha a sala de aula.

Não podemos negar que todos os aspectos levantados acerca dos estudantes universitários constituem desafios a um trabalho docente da melhor qualidade e que um ponto de partida fundamental ao trabalho docente é o “conhecimento do aluno universitário real, visando à superação desse real existente, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 242).

## **CAPÍTULO 4**

### **DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: INFLUÊNCIAS EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo tratamos das influências na utilização, pelos docentes, de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos em suas aulas. Levando em consideração que um de nossos objetivos específicos nesta pesquisa trata de quais ações os docentes desenvolvem diante do “novo” perfil estudantil, acreditamos que identificar quais as possíveis influências nas escolhas de “ações” que envolvem a sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, é de extrema relevância para este estudo. Para verificar essas influências, utilizamos a regressão logística, que nos permitiu identificar a probabilidade de ocorrência de cada evento (variáveis dependentes – metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos) mediante as variáveis independentes, que são variáveis previamente elencadas, cujos dados foram coletados por meio do questionário. Ressaltamos que a interpretação dos resultados dos modelos de regressão estimados apresenta a interpretação estatística desses modelos, não tendo, de forma alguma, a pretensão de apresentar visão determinista dessas “ações” docentes. Isso porque sabemos que esses resultados, baseados em dados estatísticos, indicam a probabilidade, uma tendência que se baseia nesses sujeitos participantes da pesquisa para esse momento em que responderam às indagações do questionário. Estamos cientes de que outras variáveis,

não elencadas nesta análise, podem influenciar as “ações” docentes, no entanto, neste momento, nos ateremos somente às variáveis previamente elencadas.

Tratando da análise por meio da regressão logística, relembramos que utilizamos o *stata* para estimar os modelos de regressão e explicitamos que, para cada variável dependente apresentada no Quadro 1, estimamos uma regressão. Analisamos os sinais dos coeficientes estimados em cada modelo, que nos deu a possibilidade de verificar o aumento (+) ou a diminuição (-) da probabilidade de o docente utilizar determinada metodologia de ensino, instrumento de avaliação ou recurso didático. Apresentamos nas Tabelas 7, 8 e 9 os resultados com os sinais dos coeficientes estimados de cada modelo, bem como os níveis de significância.

Ressaltamos que o intervalo de confiança escolhido para os modelos foi o de 95%, pois, conforme Fávero (2015), é o padrão. A partir dos modelos estimados, identificamos, com base no teste  $\chi^2$ , se este apresentou significância estatística ou não. Para cada variável dependente, não foram todas as variáveis independentes que foram estatisticamente significativas. Além do mais, tivemos as que foram significativas a 1% de significância e outras a 5%. Para eliminar de cada modelo aquelas variáveis que não têm significância estatística, aplicamos o procedimento *stepwise*, que segundo Fávero (2015) exclui as variáveis cujos parâmetros não se mostram estatisticamente significantes.

Apresentamos, a seguir, a interpretação dos modelos estimados, buscando compreender as “ações” desses docentes e destacando quais foram, estatisticamente, as variáveis, para esta amostra de docentes, que influenciaram a escolha do professor em utilizar as diferentes metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos (Tabelas 7, 8 e 9).

Tabela 7 – A influência da utilização, pelo docente universitário, de metodologias de ensino

<b>Metodologias de ensino</b>			
<b>Variável dependente</b>	<b>Variáveis explicativas</b>	<b>Sinais dos coeficientes estimados</b>	<b>Nível de confiança (%)</b>
<b>Aula expositiva tradicional</b>	Sexo (feminino)	-	95
	Nível de satisfação na profissão	+	95
<b>Aula expositiva dialogada</b>	Influência do nº de estudantes	+	95
	Sexo (feminino)	+	95
<b>Seminário</b>	Filhos	-	99
	Regime de trabalho (DE) <sup>39</sup>	+	95
<b>Estudo de texto</b>	Sexo (feminino)	+	99
	Número de disciplinas na graduação	+	95
<b>Tempestade cerebral</b>	Formação continuada	+	99
<b>Mapa conceitual</b>	Formação continuada	+	99
<b>Estudo dirigido</b>	Sexo (feminino)	+	99
	Leciona na pós-graduação	-	95
<b>Solução de problemas</b>	Idade	-	99
	Anos de docência	+	99
	Formação continuada	+	99
	Carga horária total de aulas	+	99
<b>Estudo de caso</b>	Número de disciplinas na graduação	+	95
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação	+	95
	Idade	-	95
<b>Philips 66</b>	Não apresentou significância estatística	-	-
<b>Grupo de verbalização e de observação</b>	Não apresentou significância estatística	-	-
<b>Júri simulado</b>	Não apresentou significância estatística	-	-
<b>Fórum</b>	Exerce cargo administrativo	-	95
	Sexo (feminino)	+	95
	Formação continuada	+	95
<b>Oficina</b>	Lecionar na pós-graduação	-	99
	Sexo (feminino)	+	99
	Carga horária de aulas	+	95
	Influência do nº de estudantes	+	95

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação.

<sup>39</sup>Dedicação exclusiva.

Tabela 8 – A influência da utilização, pelo docente universitário, de instrumentos de avaliação

<b>Instrumentos de avaliação</b>			
<b>Variável dependente</b>	<b>Variáveis explicativas</b>	<b>Sinais dos coeficientes estimados</b>	<b>Nível de confiança (%)</b>
<b>Provas dissertativas</b>	Idade	-	95
	Exerce cargo administrativo	+	99
<b>Provas objetivas</b>	Idade	-	99
	Número de disciplinas na pós-graduação	+	99
	Número de estudantes na graduação	+	95
	Nível de escolaridade	-	95
	Influência do n° de estudantes	-	95
<b>Testes</b>	Formação continuada	+	99
<b>Estudo dirigido</b>	Reside em Viçosa	-	95
	Regime de trabalho (DE)	+	95
	Anos de docência	-	95
<b>Seminário</b>	Número de disciplinas na pós-graduação	+	99
	Número de disciplinas na graduação	+	99
	Sexo (feminino)	+	95
	Leciona na pós-graduação	-	95
	Exerce atividade paralela	-	95
<b>Mapa conceitual</b>	Não apresentou significância estatística		
<b>Estudo de caso</b>	Formação continuada	+	95
<b>Portfólios</b>	Formação continuada	+	99
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação	+	95
	Número de estudantes na graduação	-	95
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação	+	95

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação.

Tabela 9 – A influência da utilização, pelo docente universitário, de recursos didáticos

<b>Recursos didáticos</b>			
<b>Variável dependente</b>	<b>Variáveis explicativas</b>	<b>Sinais dos coeficientes estimados</b>	<b>Nível de confiança (%)</b>
<b>Quadro-negro e, ou, branco</b>	Não apresentou significância estatística		
<b>Jornais e revistas</b>	Influência do n° de estudantes	+	95
	Sexo (feminino)	+	95
<b>Aparelho de som</b>	Membro de comissão de ensino	+	99
	Membro de comissão de extensão	+	99
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação	+	99
	Número de disciplinas na graduação	+	95
<b>DVD</b>	Número de disciplinas na graduação	+	95
	Desenvolve projetos de extensão	+	95
<b>Filmes</b>	Sexo (feminino)	+	95
	Lecionar na pós-graduação	-	95
	Desenvolve projeto de pesquisa	+	95
	Desenvolve projeto de ensino	+	95
<b>Filmadora</b>	Número de disciplinas na graduação	+	99
	Membro de comissão de ensino	+	95
<b>Máquina fotográfica</b>	Exerce cargo administrativo	+	99
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação	+	99
	Número de disciplinas na pós-graduação	-	95
	Idade	+	95
	Filhos	-	95
	Reside em Viçosa	-	95
	Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação	-	95

Fonte: Elaboração da autora desta dissertação.

#### **4.1. Aula expositiva tradicional (AET)**

Primeiramente, é preciso compreender do que se trata a aula expositiva tradicional. Para Gil (1997, p. 69), a aula expositiva “consiste numa predileção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos”. De acordo com esse autor, a aula expositiva é a modalidade de aula mais comum nos cursos universitários. Para ele, pode ser considerada uma quase-palestra, pois nela é o professor quem fala mais. Muitas vezes, para ele, o docente fala o tempo todo e as ocasionais perguntas feitas por alunos mais arrojados são vistas como interrupções inconvenientes. Gil (1997, p. 69) afirmou que nada impede que aulas desse tipo sejam reconhecidas como úteis, satisfatórias e, até mesmo, excepcionais, desde que adequadamente preparadas e apresentadas, mas nem sempre é o que ocorre. Como apontou o citado autor, há professores que, por dominarem determinado conteúdo e, principalmente, por gostarem de falar, abusam dessa modalidade de exposição. A fluência do discurso, que é capaz de provocar até mesmo a admiração do expositor, não é garantia de que seja bem recebido e compreendido pelos estudantes.

A partir dos dados dos participantes desta pesquisa, identificamos que 108 docentes declararam utilizar a aula expositiva tradicional como metodologia de ensino. Por meio da análise de regressão logística, identificamos que o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $< 0,01$ ; logo, podemos afirmar que o modelo de regressão estimado para a aula expositiva tradicional é estatisticamente significativo a 99% de confiança. Neste modelo, analisamos apenas os sinais das variáveis e sua significância estatística. Constatamos que as variáveis sexo e nível de satisfação na profissão são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização da aula expositiva tradicional. Podemos dizer que, para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, à medida que aumenta o nível de satisfação do docente com a profissão, tende a aumentar a probabilidade de esse docente utilizar a AET como metodologia de ensino. O contrário acontece no caso de o docente ser do sexo feminino, quando a probabilidade de uso dessa metodologia diminui.

O fato de quanto mais satisfeito o docente está com a sua profissão, maior a probabilidade de ele utilizar a aula expositiva tradicional pode causar, a princípio, estranhamento, porém devemos pontuar que a docência universitária não consiste apenas em ensino, mas também em pesquisa, extensão e administração. Portanto, o fato de o docente estar satisfeito com a profissão não quer dizer que esteja satisfeito

com as atividades de ensino ou que esteja investindo ou envolvido com tais atividades; pode, por exemplo, estar satisfeito pelas atividades e desempenho relacionados à pesquisa. Corrêa *et al.* (2011) apontaram que há docentes que preferem diminuir a carga horária destinada ao ensino de graduação para poderem se dedicar mais à pesquisa, pois são mais valorizados pelas produções científicas.

Ao abordar a satisfação no trabalho, Fraser (1983 *apud* MARTINEZ; PARAGUAY, 2003) relatou tratar-se de um fenômeno complexo e de difícil definição. Para ele, parte dessa dificuldade decorre do fato de a satisfação no trabalho ser um estado subjetivo, em que a satisfação com uma situação ou evento pode variar de pessoa para pessoa, de circunstância para circunstância, ao longo do tempo, para a mesma pessoa e estar sujeita a influências de forças internas e externas ao ambiente de trabalho imediato. Ainda Conforme Martinez e Paraguay (2003), as conceituações mais frequentes de satisfação no trabalho referem-se à satisfação no trabalho como sinônimo de motivação, como atitude ou como estado emocional positivo. Há, ainda, pessoas que consideram satisfação e insatisfação como fenômenos distintos, opostos.

Zabalza (2004), ao tratar da dimensão pessoal do docente universitário, abordou a satisfação pessoal e profissional desse professor. Conforme esse autor, sendo a universidade uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, é preciso promover os aspectos da satisfação pessoal caso se pretenda que tudo funcione bem. Para esse mesmo autor, durante muito tempo teve-se a ideia de que, quanto menos causas de insatisfação existissem no ensino, maior seria a satisfação dos professores, ou seja, para que eles estejam satisfeitos e tenham bom desempenho, é preciso melhorar suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, a menor insatisfação é igual à maior satisfação e motivação para o trabalho. No entanto, Zabalza (2004, p. 132) alertou que “em 1966 Herzber (*apud* GHILARDI, p. 22) havia advertido que, de acordo com suas pesquisas, a diminuição das causas de insatisfação não melhorava o nível de satisfação nem a qualidade do trabalho profissional”. Para ele parece, na verdade, que se relacionam com a melhora da satisfação no trabalho aquelas intervenções destinadas a provocar mudanças não tanto nos aspectos organizativos, que provavelmente diminuiriam a insatisfação, mas também nos modos de relação sujeito-trabalho. Ainda conforme o mesmo autor, a melhora da satisfação virá pela melhora também nas relações que os sujeitos mantêm com o trabalho. Zabalza (2004) apresentou seis itens, que geralmente são citados como atividades adequadas para a satisfação do docente:

Aumentar as cotas de responsabilidade nos processos e de autonomia pessoal na tomada de decisões; facilitar o domínio de novas habilidades relacionadas ao trabalho a ser desenvolvido; ter expectativa de crescimento pessoal em nível profissional; ter maior reconhecimento do próprio trabalho; ter sucesso; reforçar uma visão profissional do trabalho a ser realizado (ZABALZA, 2004, p. 133).

Tratando desses itens apresentados anteriormente, Zabalza (2004) afirmou que os diferentes níveis institucionais de tomada de decisões na universidade deveriam atender mais a esse tipo de aspectos relacionados ao professor como pessoa e às suas necessidades de reconhecimento, de expectativas de promoção, de envolvimento em responsabilidades, de formação, entre outros. Isso, para o citado autor, condicionaria bastante a moral profissional dos docentes, a sua capacidade de trabalho e, com o passar do tempo, a sua própria efetividade como membro da coletividade.

Outro fator de satisfação na docência universitária apontado por Zabalza (2004) é o fato de que, possivelmente, os docentes universitários extraíam maior satisfação pessoal quando leem, escrevem ou estão submersos com as atividades de uma pesquisa. Segundo esse mesmo autor, para alguns docentes o trabalho com os alunos faz parte das atividades que causam tédio e estresse, que dispersam do trabalho de pesquisa ou produção científica, que constituem um foco de tensões. Tratamos também, mais adiante, da relação entre ensino e pesquisa, que acreditamos merece ser aprofundada.

Problematizando o uso da AET pelos docentes universitários, Gil (2009) apontou que nem todas as deficiências das aulas expositivas se devem ao professor, pois nem sempre ele dispõe dos recursos audiovisuais necessários para tornar as aulas mais interessantes. Para esse autor, com frequência as classes são tão numerosas que dificultam a aplicação de estratégias mais ativas. Além disso, o autor pontuou que, em muitos lugares, a pressão para o “cumprimento do programa” faz que o professor se esforce para “passar o máximo de matéria” durante as aulas. “E como os estudantes estão tão acostumados, a aulas expositivas no sentido clássico tendem a rejeitar inovações propostas pelo professor” (GIL, 2009, p. 135). Mesmo reconhecendo que as aulas expositivas não são o que há de melhor, esse autor destacou que os estudantes correspondem ao que é mais cômodo, o que contribui para atitudes de passividade e desligamento.

Uma justificativa de uso das aulas expositivas apontada por Leal e Cornachione (2006) é a quantidade de alunos por sala, pois, geralmente, a adoção de outros métodos

didáticos mais interativos que as aulas expositivas requer quantidade relativamente proporcional dentro de sala para que seja viável a participação de todos. Leal e Cornachione (2006) apontaram que encontramos hoje no Brasil as salas de aula com grande número de alunos, o que leva a maioria dos professores a adotarem a aula expositiva como única forma de passar a matéria. Nesse sentido, indagaram como adotar outra técnica que leve à maior participação numa sala de aula do ensino superior que contém, por exemplo, 150 alunos.

A adoção da aula expositiva tradicional torna, para Gil (2009), muito crítico o processo de aprendizagem, pois o professor preocupa-se em expor a matéria e negligencia a importância do interesse e atenção do estudante. Seu discurso, como é preparado sem a participação dos alunos, envolve com frequência termos e expressões que lhes são estranhos. Tantas são as ideias apresentadas que boa parte delas acaba não sendo retida pelos ouvintes. Há professores que falam muito rápido, dificultando o entendimento da mensagem. Há, por outro lado, conforme aquele autor, professores que falam muito devagar ou de forma tão monótona que fica difícil manter a atenção dos estudantes. Muitos professores ficam tão entusiasmados com a sua exposição a ponto de dispensar qualquer recurso audiovisual. “Com frequência, as aulas expositivas são consideradas torturantes pelos estudantes” (GIL, 2009, p. 135).

Tratando do uso da aula expositiva, Leal e Cornachione (2006) esclareceram que a aula expositiva é um método de ensino com o qual o professor expõe em sala de aula conteúdos visando à sua compreensão pelos alunos. Esses autores indicaram, porém, que a utilização única desse método pode acarretar alguns problemas, como a passividade do aluno que não desenvolverá, no processo de ensino-aprendizagem, habilidades como o espírito crítico e participativo, tão importantes para o exercício da profissão. De acordo com Marcheti (2000), na aula expositiva, como o próprio nome indica, o foco está na exposição feita por pessoas que tenham conhecimento satisfatório sobre o assunto e, por isso, pode ocorrer o negligenciamento da importância do interesse e atenção do aluno.

Ao tratar da aula universitária, Masetto (2003b) explicou que a aula expositiva tradicional é uma das técnicas mais usadas pelos professores universitários, porém, indaga, “será que num paradigma que valoriza a aprendizagem essa técnica ainda tem lugar?” (MASETTO, 2003b, p. 10). Para esse autor, alguns pensam que não, que ela estaria abolida, no entanto, no seu entender, não se trata disso, mas, sim, de usar a aula expositiva quando for adequada aos objetivos da aula. Exemplificou que ela cabe no

início de um assunto para motivar os alunos a estudá-lo ou para apresentar um panorama do tema que será estudado posteriormente, ou como síntese de um estudo feito individual ou coletivamente, no final dos trabalhos. Destacou, no entanto, que devemos usar de 20 a 30 minutos, não mais do que isso, pois é um tempo no qual conseguimos manter a atenção dos alunos. E assim mesmo Masetto (2003) apontou que devemos usar alguns recursos adicionais, como: *slides*, vídeos e retroprojetor; apresentar casos, chamar atenção pra notícias recentes que tenham a ver com o que estamos falando, provocar o diálogo com os alunos, fazer perguntas, solicitar a participação dos alunos, por vezes convidar algum professor colega nosso da mesma universidade para discutir o assunto com os estudantes e assim por diante. O citado autor ressaltou que, dentro do paradigma que privilegia a aprendizagem, transmitir informações através da técnica da aula expositiva não é aconselhável, uma vez que buscá-las e trabalhar com elas é muito mais importante que ouvi-las já organizadas, absorvê-las e, depois, reproduzi-las.

Ao criticar a metodologia expositiva, Vasconcellos (1995) ressaltou que o grande problema desse método, do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em razão do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento. Esse autor indaga: “Pode acontecer de o aluno ouvir uma exposição e de fato aprender? Sim, mas a probabilidade é muito pequena” (VASCONCELLOS, 1995, p. 2). O autor afirmou que esse baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de conhecimento ocorre tanto na interação objetiva (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula etc.) quanto na interação subjetiva (reflexão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese etc.). Vasconcellos, em 1995, apresentou ainda que, do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico.

Maria Isabel da Cunha, ao tratar do ensino como mediação da formação do professor universitário, afirmou que não há mais lugar para a clássica percepção do professor, como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, se esmera para transmitir tudo o que sabe. Para essa autora, a prática em sala de aula cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. Pontuou ainda que o professor universitário não deve mais representar o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação essa, para a citada

autora, quase em extinção por conta da revolução tecnológica. Entretanto, assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo a ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura, quando acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA, 2001).

#### **4.2. Aula expositiva dialogada (AED)**

Segundo Anastasiou e Alves (2003), a aula expositiva dialogada é estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Para essas autoras, há grandes diferenças entre ambas as técnicas, sendo a principal a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e pertinência delas em relação ao assunto tratado. Anastasiou e Alves (2003) consideraram que o clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais, e o domínio do quadro teórico relacional pelo professor deve ser tal que “o fio da meada” possa ser interrompido com perguntas, observações, intervenções, sem que o professor perca o controle do processo. Para Haidt (2004), na aula expositiva dialogada a mensagem apresentada pelo professor é simples pretexto para desencadear a participação da classe, podendo haver, assim, contestação, pesquisa e discussão.

A fim de melhor compreender a AED, apresentamos no Quadro 3 mais informações acerca da metodologia em foco.

Quadro 3 – Aula expositiva dialogada

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
------------------	------------------------------	------------------

<p>Consiste numa exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e confronto com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos.</p> <p>Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.</p>	<p>Professor contextualiza o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais do estudante para operar com as informações que este traz, articulando-as com as que serão apresentadas; faz a apresentação dos objetivos de estudo da unidade e de sua relação com a disciplina ou com o curso. Faz a exposição que deve ser bem preparada, podendo solicitar exemplos aos estudantes – e busca o estabelecimento de conexões entre a experiência vivencial dos participantes, o objeto estudado e o todo da disciplina; é importante ouvir o estudante, buscando conhecer sua realidade e seus conhecimentos prévios, que podem mediar a compreensão crítica do assunto e problematizar essa participação. O forte dessa estratégia é o diálogo, como espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas: é imprescindível que o grupo discuta e reflita sobre o que está sendo tratado, a fim de que uma síntese integradora seja elaborada por todos.</p>	<p>Participação dos estudantes na exposição, perguntando, respondendo, questionando. Pela participação do estudante, acompanham-se a compreensão e análise dos conceitos apresentados e construídos; podem-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.</p>
---	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Analisando os dados obtidos via questionário, identificamos que 130 docentes declararam utilizar a AED como metodologia de ensino. A partir da análise de regressão logística, verificamos que no modelo estimado o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ , portanto o modelo apresentou significância estatística a 99% de confiança. As

variáveis que influenciam, estatisticamente, a escolha do docente em utilizar a AED como metodologia de ensino, ambas a 95% de confiança, são: a influência do número de estudantes e o sexo. Essas variáveis são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização da AED. Para o professor que declara que o número de alunos por turma influencia na quantidade e, ou, diversidade de metodologias de ensino e, ou, instrumentos de avaliação e, ou, recursos didáticos, a probabilidade de utilizar a aula expositiva dialogada tende a aumentar. Se o docente for do sexo feminino, tende a aumentar a probabilidade de utilizar esta metodologia.

A partir desse resultado, podemos refletir que, para esses docentes que utilizam tal metodologia, que tem como princípio, além da exposição do professor, a participação ativa do estudante, mesmo diante, talvez, de uma sala de aula “lotada”, pode ser um professor que possui ações que rompem com as formas tradicionais de ensino, buscando uma estratégia para que ocorra a participação dos estudantes. Nesse caso, a AED seria uma das estratégias para viabilizar tal participação ou, talvez, por outra perspectiva, seja um professor que utilize apenas a AET, não diversificando as metodologias utilizadas, uma vez que considera que o número de estudantes por turma interfere nessa diversidade ou, até mesmo, quantidade de metodologias utilizadas.

No que se refere à tendência de aumento de utilização dessa metodologia pelo fato de o docente ser do sexo feminino, não inferimos nem mesmo identificamos na literatura justificativa para tal situação. Tratando da questão entre sexos feminino e masculino de docentes, identificamos o trabalho de Huberman (1995), que faz relação entre o ciclo de vida profissional do homem e da mulher. Huberman (1995), ao tratar da fase do questionamento, afirmou que esta etapa não é sentida da mesma maneira por homens e mulheres. Para ele, é normal encontrar um “teor” de questionamento mais elevado nos homens, numa idade mais jovem. Apresentou um estudo de Prick (1986), no qual apontou que o período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos e pode durar até os 55 anos, e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Em contrapartida, conforme esse autor, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até os 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho (HUBERMAN, 1995).

### **4.3. Estudo de texto**

Conforme Anastasiou e Alves (2003), um estudo de texto pode ser utilizado para os momentos de mobilização, de construção e de elaboração de síntese. De acordo com essas autoras, são habituais as observações de docentes acerca da dificuldade de leitura e interpretação por parte dos estudantes. A partir disso, essas mesmas autoras apontaram que, se essas são habilidades constatadas como pouco desenvolvidas, elas devem tornar-se objeto de trabalho sistemático na universidade para todas as áreas de formação. Aquelas autoras destacaram que, muitas vezes, o professor trabalha um texto com os estudantes e pede um “resumo”. Segundo elas, para resumir, o estudante precisará identificar, interpretar, analisar, organizar os dados e sintetizar para obter a produção solicitada pelo professor, ou seja, resumir não é uma operação mental simples, pois exige o auxílio e o acompanhamento do processo pelo professor, ao menos, nas primeiras tentativas. Apresentamos o Quadro 4 explicativo do estudo de texto.

Ao realizar a análise dos dados dos questionários respondidos pelos docentes, destacamos que, dos 168 docentes participantes da pesquisa, 89 afirmaram ter utilizado esta metodologia de ensino. Pela análise de regressão logística, verificamos que o modelo estimado em questão é estatisticamente significante a 99% de confiança. Ao analisar os sinais das variáveis, constatamos que as variáveis sexo e número de disciplinas na graduação são, conjuntamente, importantes para explicar a variação na utilização do Estudo de Texto como metodologia de ensino, com 99% e 95% de nível de confiança, respectivamente. Podemos dizer que, para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, quanto maior o número de disciplinas ministradas pelo docente na graduação, maior a probabilidade de ele utilizar o estudo de texto como metodologia de ensino. Da mesma forma, tende a aumentar a probabilidade de utilização dessa metodologia, sendo o professor do sexo feminino.

Quadro 4 – Estudo de texto

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
-----------	-----------------------	-----------

<p>Consiste na exploração de ideias do autor a partir do estudo crítico de um texto e, ou, na busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.</p>	<p>Momentos:</p> <p><b>1- Contexto do texto:</b> data, tipo de texto, autor e dados do autor.</p> <p><b>2- Análise textual</b> – Preparação do texto: visão de conjunto, busca de esclarecimentos, vocabulário, fatos, autores citados, esquematização.</p> <p><b>3- Análise temática</b> – Compreensão da mensagem do autor: tema, problema, tese, linha de raciocínio, ideia central e as ideias secundárias.</p> <p><b>4- Análise interpretativa/extrapolação ao texto</b> – Levantamento e discussão de problemas relacionados com a mensagem do autor.</p> <p><b>5- Problematização</b> – Interpretação da mensagem do autor: corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de ideias, crítica.</p> <p><b>6- Síntese</b> – Reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal.</p>	<p>Produção, escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.</p>
--	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

#### 4.4. Mapa conceitual

De acordo com Tavares (2007), o mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições, podendo ser considerado como estruturador do conhecimento à medida que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e extensão. Esse autor pontuou que ele pode ser entendido como representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como Tavares entende as relações entre os conceitos enunciados.

Apresentamos no Quadro 5 a descrição dinâmica da atividade e a proposta de avaliação do mapa conceitual sugeridas por Anastasiou e Alves (2003).

Quadro 5 – Mapa conceitual

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.	<p>O professor poderá selecionar um conjunto de textos, ou de dados, objetos, informações, sobre um tema, ou objeto de estudo, de uma unidade de ensino e aplicar a estratégia do mapa conceitual, propondo ao estudante a ação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os conceitos-chave do objeto ou texto estudado;</li> <li>- selecionar os conceitos por ordem de importância;</li> <li>- incluir conceitos e ideias mais específicas;</li> <li>- estabelecer relação entre os conceitos por meio de linhas e identificar essas linhas com uma ou mais palavras que explicitem essa relação;</li> <li>- identificar conceitos e palavras que devem ter um significado ou expressam uma proposição;</li> <li>- buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas, traçá-las;</li> <li>- perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual;</li> <li>- compartilhar os mapas coletivamente, comparando-os e complementando-os;</li> <li>- justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento.</li> </ul>	<p>Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação:</p> <p>Conceitos claros, Relação justificada, Riqueza de ideias, Criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado.</p>

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003. p. 88.

Anastasiou e Alves (2003) explicaram que a construção do mapa pode ser feita ao longo de todo um semestre ou se referir apenas a uma unidade de estudo, tema, problemas e outros. Para essas autoras, o fundamental é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e os deles derivados: “isso leva à elaboração de uma teia relacional” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 83). Ainda conforme essas autoras, o mapa conceitual serve ao professor como ferramenta para

acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos estudantes e indicar formas diferentes de aprofundar os conteúdos.

Ao falar sobre os mapas conceituais, Grillo e Lima (2008) destacaram que eles têm ampla potencialidade de utilização em várias áreas do conhecimento. É bastante conhecido seu emprego em atividades de planejamento, análise, organização e, ou, revisão curricular. Nesses casos, é possível serem identificadas superposições, ausências ou, mesmo, necessidade de alteração de posições de conceitos ou de conteúdos numa matriz curricular. Os mapas conceituais usados em organizações curriculares são mais inclusivos, gerais e abrangentes, reservando-se os mais específicos e menos inclusivos para disciplinas, livros, textos.

Para a variável mapa conceitual, estimamos dois modelos de regressão, um para o mapa conceitual enquanto metodologia de ensino e outro para o mapa conceitual como instrumento de avaliação. Destacamos que, do total de participantes da pesquisa, 19 declararam utilizar o mapa conceitual enquanto metodologia de ensino e 13 enquanto instrumento de avaliação. O modelo estimado para o mapa conceitual enquanto metodologia de ensino apresentou significância estatística a 99% de confiança, já o modelo do mapa conceitual como instrumento de avaliação não apresentou significância estatística. Analisamos, então, os sinais dos coeficientes estimados do modelo do mapa conceitual enquanto metodologia de ensino. A análise indicou que apenas a variável Formação Continuada é importante para explicar a variação na utilização do Mapa Conceitual como metodologia de ensino. Podemos interpretar que, para o docente que participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino e aprendizagem, tende a aumentar a probabilidade de utilização deste método. Podemos inferir que, ao participar de cursos e eventos voltados para questões de ensino e aprendizagem, esse docente, além de possivelmente ter contato com estratégias metodológicas, se mobiliza para utilizar outras metodologias que não sejam a aula expositiva tradicional; na verdade, só pelo fato de esse docente escolher participar de cursos e eventos voltados para essas questões já parece indicar a mobilização desse professor nesse sentido.

#### **4.5. Tempestade cerebral**

Anastasiou e Alves (2003) ressaltaram que a tempestade cerebral é uma estratégia vivida pelo coletivo da classe, com participações individuais, realizada de

forma oral ou escrita. Segundo essas mesmas autoras, essa metodologia utilizada como mobilização desperta nos estudantes uma rápida vinculação com o objeto de estudo, podendo ser utilizada no sentido de coletar sugestões para resolver um problema do contexto durante o processo de construção, possibilitando que o professor retome a teia de relações e avalie a criatividade e a imaginação, assim como os avanços do estudante sobre o assunto em estudo.

Quanto à tempestade cerebral, temos que 22 docentes declararam ter utilizado esta metodologia. Analisando os dados por meio de regressão logística, pudemos identificar que o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ ; logo, podemos afirmar que o modelo de regressão é estatisticamente significativo a 99% de confiança. A partir da análise dos sinais dos coeficientes, constatamos que a 99% de significância apenas a variável Formação Continuada é importante para explicar a variação na utilização da tempestade cerebral como metodologia de ensino. Podemos dizer que, para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, para o docente que participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino e aprendizagem tende a aumentar a probabilidade de utilização desta metodologia. Com o mesmo raciocínio levantado em relação à utilização do mapa conceitual, podemos inferir que esse docente que se envolve em cursos e eventos voltados para o ensino e aprendizagem tem a possibilidade de conhecer a diversidade de metodologias de ensino existentes, bem como fazer uso delas.

Quadro 6 – Tempestade cerebral

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
-----------	-----------------------	-----------

<p>Consiste numa possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.</p>	<p>Ao serem perguntados sobre uma problemática, os estudantes devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expressar em palavras ou frases curtas as ideias sugeridas pela questão proposta.</li> <li>2. Deve-se evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e, ou, excluir ideias.</li> <li>3. Registrar e organizar a relação de ideias espontâneas.</li> <li>4. Fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter possibilidade de ser posta em prática logo;</li> <li>- ser compatível com outras ideias relacionadas ou enquadradas numa lista de ideias;</li> <li>- ser apreciada operacionalmente quanto à eficácia em curto, médio e longo prazos.</li> </ul> </li> </ol>	<p>Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.</p>
--	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Discorrendo sobre os processos formativos de docentes universitários, Anastasiou (2011) explicou que processos de profissionalização continuada em forma de curso ou de oficinas, ou com sequência de módulos, têm sido efetivados nos últimos anos, buscando profissionalizar o docente da educação superior para a docência, pois, em sua ação relacional nas instituições de educação superior, lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que, muitas vezes, não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores. Essa autora afirmou que é possível constatar que os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em tais processos já possuem preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários.

Para Anastasiou (2005), a expressão Profissionalização Continuada, sobretudo, carrega em si o movimento necessário à formação contínua, essencial à profissão

docente que, por trabalhar com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade, exigindo a flexibilidade mental como um dos elementos fundamentais.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmaram que, constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas. As citadas autoras informaram que, inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre a metodologia do ensino superior. Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, de acordo com aquelas autoras, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), estudos, em âmbito nacional, evidenciam que as ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado.

Anastasiou (2011), ao discorrer sobre práticas presentes em processos de formação continuada do docente universitário, constatou que determinados projetos de formação continuada visavam apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular, de ensino na graduação. Nesses programas, os tradicionais modelos pedagógicos baseados em aula exclusivamente expositiva podem ser pensados e reavaliados, visando à melhoria da qualidade do ensino de graduação, ao apoio às comissões de revisão curricular e à promoção do desenvolvimento profissional e acadêmico dos docentes.

Também tratando da formação continuada de docentes universitários, Corrêa *et al.* (2011) apontaram que em uma proposta envolvendo um coletivo docente e não focada em questões individuais, há mais chances de serem possibilitadas mudanças significativas no curso de graduação ao qual pertencem os professores. Para essas

autoras, quando as ações do processo de profissionalização continuada não envolvem o coletivo, tornam-se mais difíceis mudanças gerais. Essas mesmas autoras destacaram que, num contexto em que essas ações são coletivas, é iniciada institucionalmente uma disseminação de novo modo de pensar e ensinar.

Acreditamos que o docente que participa de cursos, eventos, enfim, propostas de formação continuada estão mais propícias a refletir sobre sua prática docente. Para Zabalza (2004), refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos, mas, sim, documentar a própria atuação, avaliá-la e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.

#### 4.6. Solução de problemas

Segundo Anastasiou e Alves (2003), quando se fala em estratégias de solução de problemas, pensamos em problemas matemáticos que trabalham com modelos a serem aplicados distintamente a situações propostas pelos professores. De acordo com essas autoras, essa estratégia vem sendo usada visando ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo dos estudantes para situações e dados da realidade. Para elas, há currículos totalmente organizados em torno de resolução de situações problemáticas (PBL) e Programas de Aprendizagem, em que a resolução de problemas aparece como estratégia que vincula o estudante à área profissional em estudo. Para Anastasiou e Alves (2003), nesses casos o estudante mantém-se mobilizado, busca aplicar os conhecimentos construídos na direção da solução e na elaboração da síntese, uma vez que está diretamente interessado na resposta ou solução para a situação. No Quadro 7 expomos mais algumas contribuições desses autores.

Quadro 7 – Solução de problemas

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
Consiste no enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento	1- Apresentar ao estudante determinado problema, mobilizando-o para a busca da solução. 2- Orientar os estudantes no levantamento de	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das

reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; exige a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressos em fórmulas matemáticas.	hipóteses e na análise de dados. 3- Executar as operações e comparar soluções obtidas. 4- A partir da síntese, verificar a existência de leis e princípios que possam tornar-se norteadores de situações similares.	ideias quanto à sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
--	---	--

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Dos 168 docentes participantes da pesquisa, 81 afirmaram ter utilizado esta metodologia de ensino. Por meio da análise de regressão logística, identificamos quais são, estatisticamente, as variáveis que influenciam a escolha do docente por utilizar a solução de problemas como metodologia de ensino. O modelo estimado é estatisticamente significativo a 99% de confiança. Constatamos, por meio da análise, que as variáveis idade, anos de docência, formação continuada e carga horária total de aulas são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização da metodologia de ensino *Solução de Problemas*. Podemos interpretar, a partir da análise dos sinais dos coeficientes, que, para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, quanto maior a idade do docente, tende a diminuir a probabilidade de esse docente utilizar a *solução de problemas* como metodologia de ensino. Em contrapartida, quanto maior o tempo de docência e quanto maior a carga horária total de aulas, tende a aumentar a probabilidade de utilização desta metodologia. A participação em cursos/eventos voltados para questões de ensino e aprendizagem também tende a aumentar essa probabilidade.

Como percebemos, os anos de docência dos docentes pesquisados se mostraram estatisticamente significativos para explicar a variação na utilização da solução de problemas como metodologia de ensino. Para tratarmos dos *anos de docência do professor universitário* e tentarmos compreender melhor quais as

influências do tempo de docência na prática pedagógica traremos a seguir, para discussão, Huberman (1995) e o seu “ciclo de vida profissional dos professores”.

Ao trabalhar com os professores do ensino secundário, Huberman (1995) apresentou as tendências gerais do ciclo de vida dos professores. Apesar de esse autor não ter tratado especificamente dos docentes universitários, utilizamos seus conceitos nesta pesquisa, uma vez que ele afirmou que na literatura referente a esse assunto “conseguem-se delimitar uma série de ‘sequências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Nesta pesquisa são 15 os docentes que declararam ter de um a três anos de docência universitária. Huberman (1995) denominou essa docência a primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores. Conforme esse autor, esta primeira fase ocorre entre um e três anos de ensino e é denominada a *entrada na carreira*; podemos identificar o estágio de “sobrevivência” e o de “descoberta”. Quanto ao aspecto da *sobrevivência*, Huberman destacou como características: o “choque real”, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes e dificuldades, por exemplo, com os alunos que criam problemas, com material didático, entre outros. Quanto ao aspecto da *descoberta*, Huberman apontou entusiasmo, experimentação, exaltação por sentir-se colega em determinado corpo profissional. Conforme Huberman (1995), os aspectos de *sobrevivência* e de *descoberta* são vividos de forma paralela, sendo a *descoberta* um aspecto que permite “aguentar” a *sobrevivência*.

Dos 15 docentes que têm de um a três anos de docência universitária, quatro deles se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos; sete, a maioria, se encontram na faixa de 31 a 40 anos; três, na faixa de 41 a 50 anos; e um, na faixa acima de 60 anos. Para Huberman (1995), a relação entre idade e o conservantismo é muito clara. E entre as características do conservantismo, segundo esse mesmo autor, percebe-se a tendência, com a idade, para maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência mais acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral em face do futuro, entre outras coisas. Segundo esse mesmo autor, em uma amostra de Peterson os professores do ensino secundário de 50-60 anos são particularmente “resmungões”. Ressalta-se que, conforme Huberman (1995), o conservantismo refere-se à quarta fase, entre 25 e 35 anos de ensino, do ciclo de vida profissional dos professores. Logo, podemos dizer que

o fato de o docente estar nos seus três primeiros anos de docência universitária não significa, necessariamente, que ele se encontra na primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores, proposta por Huberman (1995), pois a idade é fator influenciador.

Entre quatro e seis anos de docência universitária, temos 26 docentes participantes desta pesquisa. Esse período é chamado por Huberman (1995) como a segunda fase do ciclo de vida profissional dos professores, a qual é denominada *a fase de estabilização*. Essa é a fase, conforme relatou o citado autor, do “comprometimento definitivo”, da “tomada de responsabilidades”, da pertença a um corpo profissional, em que os profissionais se afirmam com mais experiência perante os colegas. Há um sentimento de “competência” pedagógica crescente, associado a maior descentração, ou seja, preocupam-se menos consigo mesmos e mais com os objetivos didáticos, além de situar melhor os objetivos em médio prazo e sentir-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas. Ressalta-se ainda o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino e maior flexibilidade na gestão da turma (HUBERMAN, 1995). A mesma ressalva que fizemos para as fases de um a três anos temos de fazer para esta turma, pois, devido à idade que o docente iniciou sua carreira como docente universitário, não quer dizer que o fato de ele ter de quatro a seis anos de profissão ele esteja necessariamente na fase de estabilização, uma vez que sua idade e suas experiências anteriores podem ter interferência.

Temos 94 docentes participantes da pesquisa, que se encontram entre 7 e 25 anos de docência. Conforme Huberman (1995), dos 7 aos 25 anos de ensino, temos a terceira fase, denominada *diversificação*. Possuímos como características dessa fase: “as pessoas lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.” (HUBERMAN, 1995, p. 41). Esse autor tratou, ainda nessa fase, de uma tese, conforme ele, mais “ativista”. Nessa tese, o referido autor apontou que as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar ataque às aberrações do sistema. Huberman tratou ainda nessa fase de dois perfis-tipo. No primeiro, ele destacou que a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de grande número de casos, ao longo de um período, em que as pessoas se põem em questão (questionamentos) sem uma consciência clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão. Outro perfil-tipo do qual Huberman tratou, ainda nessa fase, é aquele em que se nota o desenvolvimento progressivo de uma sensação de

rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa.

Entre 26 e 35 anos de atuação como docente, temos 26 professores. Essa é a quarta fase do ciclo de vida profissional que, conforme Huberman (1995), vai dos 25 aos 35 anos de ensino, denominada *serenidade e distanciamento afetivo*. Conforme esse autor, é possível alcançar a serenidade por vias diversas, mas é frequente chegar-se lá na sequência de uma fase de questionamento. Entre as características dessa fase, temos professores menos sensíveis, menos vulneráveis à avaliação dos outros, diminuição do investimento no trabalho, professores que evocam “grande serenidade” em situação de sala de aula e um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Ainda nessa fase, para outro perfil-tipo temos uma característica de *conservantismo*, na qual se percebe a tendência, com a idade, para maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência mais acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral em face do futuro, entre outras coisas. Huberman (1995), ao tratar da amostra de Peterson, no que se refere ao *conservantismo*, apontou que os professores entre 50-60 anos são particularmente “rezingões”, ou seja, ranzinzas, resmungões.

Conforme Huberman (1995), a quinta fase do ciclo de vida profissional dos docentes denomina-se *desinvestimento* e ocorre entre 35 e 40 anos de ensino. Para ele, é uma fase de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Ainda conforme esse mesmo autor, há o *desinvestimento sereno*, em que as pessoas progressivamente se libertam, sem se lamentarem, para dedicarem mais tempo a si próprias, aos interesses pessoais, ou seja, desinvestem de forma serena. Entretanto, há o *desinvestimento amargo*, em que aqueles que, não tendo alcançado suas ambições, desinvestem desiludidos com os resultados de seu trabalho, ou seja, vivem essa última fase com amargura.

#### **4.7. Seminário**

Abordando o seminário na sala de aula universitária, Masetto (2003) afirmou que esse evento pode ser entendido como atividade que se compõe de dois momentos: o primeiro, no qual pequenos grupos realizam pesquisa sobre determinado tema proposto pelo professor, orientada pelo professor e que deverá seguir todos os passos de uma pesquisa: coletar dados, organizá-los, analisá-los e produzir um texto conclusivo com características de um trabalho científico. Esse autor expôs que o

trabalho produzido poderá ser socializado entre os colegas de classe de diversas maneiras: distribuindo-se cópias, fazendo-se apresentações, organizando-se pôster etc. E o segundo momento apresentado por Masetto (2003) consiste em marcar uma data na qual se fará uma mesa-redonda coordenada pelo professor sobre um tema que não tenha sido diretamente pesquisado por nenhum grupo, mas, para cuja discussão, todos os grupos de pesquisa dispõem de dados. Como explicou esse autor, o professor escolhe de cada grupo de pesquisa um representante, que durante a discussão do novo assunto deverá trazer contribuições a partir de seu grupo de pesquisa. Com isso, Masetto (2003) apontou que, após a mesa-redonda, teremos um novo tema estudado e debatido a partir de dados de pesquisa, com produção coletiva.

Tratando do seminário de maneira geral, que pode ser como metodologia de ensino e, ou, como instrumento de avaliação, Anastasiou e Alves (2003) destacaram que a preparação do seminário e a garantia de funcionamento das diversas etapas de sua realização se constituem em pressupostos importantes para um bom resultado. Essas autoras consideraram que os estudantes precisam ter clareza prévia dos diversos papéis que desenvolverão durante toda a dinâmica dos trabalhos. “Enquanto os grupos podem apresentar suas sínteses também por escrito, o professor precisa, além de fazer o fechamento após a apresentação de cada grupo, realizar síntese integradora ao final de todas as apresentações, a fim de garantir o alcance de todos os objetivos propostos para o seminário” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 90).

Apresentamos no Quadro 8 algumas ideias acerca do seminário, apresentadas por Anastasiou e Alves (2003).

Quadro 8 – Seminário

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
É um espaço onde as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou	Três momentos: <b>1- Preparação</b> – Papel do professor é fundamental: - apresentar o tema e, ou, selecioná-lo conjuntamente com os estudantes; justificar sua importância, desafiar os estudantes,	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de

<p>problemas que são colocados em discussão.</p>	<p>apresentar os caminhos para realizarem as pesquisas e suas diversas modalidades (bibliográfica, de campo ou de laboratório);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar o calendário para as apresentações dos trabalhos dos estudantes;</li> <li>- orientar os estudantes na pesquisa (apontar fontes de consulta bibliográfica e, ou, pessoas/instituições) e na elaboração de seus registros para a apresentação ao grupo;</li> <li>- organizar o espaço físico para favorecer o diálogo entre os participantes.</li> </ul> <p><b>2- Desenvolvimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão do tema, em que o secretário anota os problemas formulados, bem como soluções encontradas e as conclusões apresentadas. Cabe ao professor dirigir a seção de crítica ao final de cada apresentação, fazendo comentários sobre cada trabalho e sua exposição, organizando uma síntese integradora do que foi apresentado.</li> </ul> <p><b>3- Relatório:</b> trabalho escrito em forma de resumo pode ser produzido individualmente ou em grupo.</p>	<p>avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências.</p> <p>Sugestão de critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza e coerência na apresentação;</li> <li>- domínio do conteúdo apresentado;</li> <li>- Participação do grupo durante a exposição;</li> <li>- utilização de dinâmicas e, ou, recursos audiovisuais na apresentação.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Para o seminário, estimamos dois modelos de regressão, um para o seminário enquanto metodologia de ensino e outro para o seminário enquanto instrumento de avaliação. Em relação ao seminário como metodologia de ensino, 117 docentes participantes da pesquisa declararam a sua utilização. Já o seminário enquanto instrumento de avaliação foi utilizado por 115 docentes. Para ambos os modelos, identificamos um valor-p da estatística  $\chi^2 < 0,01$ , ou seja, apresentam significância estatística a 99% de confiança.

O primeiro modelo estimado foi o seminário enquanto metodologia de ensino. Nesse modelo, constatamos, a partir da análise dos sinais dos coeficientes, que as

variáveis filhos e regime de trabalho (DE) são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do seminário como metodologia de ensino. Podemos dizer que, para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, à medida que aumenta o número de filhos do docente, tende a diminuir a probabilidade de esse professor utilizar o seminário como metodologia de ensino. Já em relação à variável regime de trabalho (DE) tende a aumentar a probabilidade de utilização dessa metodologia para o fato de o docente trabalhar em regime de dedicação exclusiva.

De acordo com o art. 20 da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata do *regime de trabalho do plano de carreiras e cargos de magistério federal*, o professor da IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

§ 1º Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas (BRASIL, 2012, p. 1).

De acordo com a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, art. 20, § 2º, o *regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nessa lei*. Essas exceções são tratadas na mesma Lei, em seu art. 21. São elas:

Art. 21. No regime de dedicação exclusiva, será admitida, observadas as condições da regulamentação própria de cada IFE, a percepção de:

I - remuneração de cargos de direção ou funções de confiança;

II - retribuição por participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas ao ensino, pesquisa ou extensão, quando for o caso;

III - bolsa de ensino, pesquisa, extensão ou estímulo à inovação paga por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por IFE ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional;

IV - bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de outros programas oficiais de formação de professores;

V - bolsa para qualificação docente, paga por agências oficiais de fomento ou organismos nacionais e internacionais congêneres;

VI - direitos autorais ou direitos de propriedade intelectual, nos termos da legislação própria, e ganhos econômicos resultantes de projetos de inovação tecnológica, nos termos do art. 13 da Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004;

VII - outras hipóteses de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, pagas pelas IFE, nos termos de regulamentação de seus órgãos colegiados superiores;

VIII - retribuição pecuniária, na forma de *pro labore* ou cachê pago diretamente ao docente por ente distinto da IFE, pela participação esporádica em palestras, conferências, atividades artísticas e culturais relacionadas à área de atuação do docente;

IX - Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso, de que trata o art. 76 - A da Lei nº 8.112, de 1990;

X - Função Comissionada de Coordenação de Curso - FCC, de que trata o art. 7º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012;

XI - retribuição pecuniária, em caráter eventual, por trabalho prestado no âmbito de projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão, na forma da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; e

XII - retribuição pecuniária por colaboração esporádica de natureza científica ou tecnológica em assuntos de especialidade do docente, inclusive em polos de inovação tecnológica, devidamente autorizada pela IFE de acordo com suas regras.

§ 1º Considera-se esporádica a participação remunerada nas atividades descritas no inciso VIII do caput, autorizada pela IFE, que, no total, não exceda 30 (trinta) horas anuais (REFERÊNCIA... BRASIL, 2012).

Nesta discussão, queremos chamar a atenção de um trabalho docente que envolve, além do ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2009), fazem parte do regime de dedicação exclusiva atividades típicas, como ensino de graduação e pós-graduação, com preparação de aulas, leitura e correção de materiais escritos pelos alunos, preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses e tarefas inerentes; a realização de pesquisas de natureza diversa; a produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, de livros e capítulos de livros; o trabalho com as editoras; etc. Para esses autores, a intensificação e precarização do trabalho dos professores das IFES, que têm na ampliação da relação professor/alunos de graduação equivalentes e nas crescentes exigências de produtividade do trabalho acadêmico-científico, reguladas pela CAPES, fazem da *prática universitária* o polo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar dos professores pesquisadores das IFES. Muitos professores afirmaram, conforme Sguissardi e Silva Junior (2009), continuar, com regularidade, em casa as tarefas universitárias e que isso lhes ocupa muitas horas noturnas – enquanto o trabalho na universidade é apenas diurno – e quase sempre os sábados e parte do domingo. “O que merece ser desde logo enfatizado é a crescente indissociação do tempo e espaço pessoais e familiares do tempo e espaço de trabalho” (p. 210).

Quanto ao modelo estimado para o seminário enquanto instrumento de avaliação, identificamos que as variáveis número de disciplinas na pós-graduação, número de disciplinas na graduação, sexo, leciona na pós-graduação e exerce atividade paralela são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do seminário como instrumento de avaliação. Interpretamos que, quanto maior o número

de disciplinas que o docente tem na pós-graduação e na graduação, tende a aumentar as chances de o docente utilizar esse instrumento de avaliação, bem como o fato de ele ser do sexo feminino. Já em relação às outras variáveis, temos que o fato de o docente lecionar na pós-graduação e exercer atividade paralela à de docente universitário tende a diminuir a probabilidade de utilização desse instrumento de avaliação dos estudantes.

#### 4.8. Phillips 66

Segundo Anastasiou e Alves (2003), o Phillips 66 é uma estratégia que pode ser utilizada com classes numerosas, pois os estudantes são agrupados em número de seis e durante seis minutos trabalham no levantamento de questões ou fechamento de um tema, tendo mais seis minutos para a socialização. Assim, tanto pode ser usada para os momentos de mobilização quanto para a elaboração de sínteses. Ainda, permite *feedback* ao professor a respeito de dúvidas dos estudantes sobre um assunto estudado ou em discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 87). Conforme essas autoras, a objetividade é bastante estimulada nessa estratégia, pela sua forma de organização que toma por base o n° 6: seis participantes, seis minutos para discussão e mais seis para socialização. No Quadro 9 são apresentadas as ideias das referidas autoras.

Quadro 9 – Phillips 66

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
Consiste numa atividade grupal, em que são feitas uma análise e discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses,	<b>1-</b> Dividir os estudantes em grupos de seis membros, que durante seis minutos podem estar discutindo um assunto, tema ou problema na busca de uma solução, ou síntese final ou provisória. A síntese pode ser explicitada durante mais seis minutos. Como suporte para discussão nos grupos, pode-se tomar por base um texto ou, simplesmente, o aporte teórico que o estudante já traz consigo.	Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentadas variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes, e devem ser encaradas processualmente. A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se: o envolvimento dos membros do grupo; a

problemas, sugestões e perguntas.	2- Preparar a melhor forma de apresentar o resultado do trabalho, em que todos os grupos possam explicitar o resultado pelo seu representante.	participação conforme os papéis estabelecidos; pertinência das questões e, ou, síntese elaborada. O processo de autoavaliação dos participantes.
-----------------------------------	--	--

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Ao estimarmos o modelo de regressão logística para a variável Phillips 66, ele não apresentou significância estatística, portanto nenhuma das variáveis independentes elencadas foram importantes para explicar as variações da utilização desta metodologia. Inferimos que tal situação possa ter ocorrido devido ao fato de que apenas um dos docentes participantes da pesquisa declarou utilizar o Phillips 66.

#### **4.9. Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO)**

Anastasiou e Alves (2003) pontuaram que o Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO) é uma estratégia que também pode ser utilizada quando o número de estudantes é elevado, pela subdivisão dos grupos em GO e GV. Para essas autoras, na construção do conhecimento essa dinâmica dá melhores resultados se utilizada no momento de síntese, pois exige dos participantes inúmeras operações de pensamento, como análise, interpretação, crítica, obtenção e organização de dados, comparação, resumo, observação etc. Anastasiou e Alves (2003) pontuaram que essas operações não são simples, “exigindo, inclusive, do professor e do estudante um envolvimento que antecede a realização da própria estratégia com a realização de

busca de informações através de leituras em livros, revistas e, ou, internet, conforme o problema em questão” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88).

Masetto (2003), em seu artigo “Docência universitária: repensando a aula”, tratou do Grupo de Observação e Grupo de Verbalização (GO/GV). Para ele, a metodologia consiste em fazer dois círculos concêntricos na sala, um com cinco ou seis elementos, que discutirão um tema por tempo determinado, não maior que 15 minutos, e outro maior (o restante do grupo classe), que no primeiro momento observará a discussão e, no segundo momento, passará a debater, ficando o primeiro como observador do debate. Esse autor apontou que, realizada a primeira discussão, que é observada pelo grupo maior; em seguida, esse grupo completa, corrige e debate, o que foi trabalhado levando à frente a discussão. Para Masetto (2003), é o tipo de atividade pedagógica que serve tanto para introduzir um assunto, explorando as experiências pessoais dos alunos, ou seus conhecimentos primeiros sobre um assunto, como para debater um caso ou um assunto sobre o qual já se leu anteriormente. Na primeira hipótese, esse autor explicou que a técnica funciona como recurso de motivação par um estudo mais aprofundado a seguir, com outras técnicas, ou uma atividade surpresa que chame a atenção para um assunto; na segunda situação, visando a algum aprofundamento de um tema, sempre será precedido de uma leitura ou estudo sobre o tema. Apresentamos no Quadro 10 a descrição, dinâmica da atividade e sugestão de avaliação do GV/GO, elaborado por Anastasiou e Alves (2003).

Quadro 10 – Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO)

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
------------------	------------------------------	------------------

<p>Consiste na análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e, nesse caso, requerendo leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.</p>	<p><b>1-</b> Dividir os estudantes em dois grupos. Um para verbalização de um tema/problema e outro de observação.</p> <p><b>2-</b> Organizá-los em dois círculos: um interno e outro externo, dividindo o número de membros conforme o número de estudantes da turma. Em classes muito numerosas, o grupo de observação será numericamente maior que o de verbalização.</p> <p><b>3-</b> Num primeiro momento, o grupo interno verbaliza, expõe, discute o tema; enquanto isso, o GO observa e registra, conforme a tarefa que lhe tenha sido atribuída. Em classes muito numerosas, as tarefas podem ser diferenciadas, para grupos destacados na observação.</p> <p><b>4- Fechamento:</b> o GO passa a oferecer sua contribuição, conforme a tarefa que lhe foi atribuída, ficando o GV na escuta.</p> <p><b>5-</b> Em classes com menor número de estudantes, o grupo externo pode trocar de lugar e mudar de função – de observador para verbalizador.</p> <p><b>6-</b> Divide-se o tempo conforme a capacidade do tema em manter os estudantes mobilizados.</p> <p><b>7-</b> O fechamento, papel fundamental do docente, deve contemplar os objetivos, incluindo, portanto, elementos do processo e dos produtos obtidos.</p>	<p>O grupo de verbalização será avaliado pelo professor e pelos colegas da observação.</p> <p>Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza e coerência na apresentação;</li> <li>- Domínio da problemática na apresentação;</li> <li>- Participação do grupo observador durante a exposição;</li> <li>- Relação crítica da realidade.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Também, ao estimarmos o modelo de regressão logística para a variável Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO), identificamos que ele não apresentou significância estatística; logo, nenhuma das variáveis independentes se mostraram

importantes para explicar as variações da utilização desta metodologia. Destacamos que 11 docentes, ou seja, 6,5% do total de 168 declararam utilizar o Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO), como metodologia de ensino.

#### **4.10. Estudo dirigido**

Conforme Haidt (2004), o estudo dirigido consiste em fazer o aluno estudar um assunto a partir de um roteiro elaborado pelo professor. Esse roteiro estabelece a extensão e profundidade do assunto. Para essa autora, há diversos tipos ou modalidades de estudo dirigido, pois o professor pode elaborar um roteiro contendo instruções e orientações para o aluno. Exemplificando, Haidt (2004) relatou: ler um texto e depois responder às perguntas, manipular materiais ou construir objetos e chegar a certas conclusões, observar objetos, fatos ou fenômenos e fazer anotações, realizar experiências e fazer relatórios, chegando a certas generalizações.

Para auxiliar nossa compreensão acerca desta escolha metodológica, trazemos as contribuições de Anastasiou e Alves (2003), que enfatizam que o *Estudo Dirigido* exige a identificação dos estudantes de que dela necessitam, para complementar aspectos não dominados do programa de aprendizagem pretendido. Pode então, conforme essas autoras, direcionar a temas, problemas, focos específicos do objeto de estudo, referindo-se a aspectos pontuais e sobre os quais já se evidenciaram, com outros grupos de trabalho, dificuldades a serem retomadas. Ainda conforme essas autoras, essa estratégia possibilita aos estudantes estudos específicos do conteúdo em defasagem, desenvolve reflexão e capacita os estudantes à retomada, individual ou coletiva, dos aspectos pontuais não dominados anteriormente. No Quadro 11 apresentamos a descrição do estudo dirigido, bem como a dinâmica da atividade e uma sugestão de avaliação.

Quadro 11 – Estudo dirigido

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
------------------	------------------------------	------------------

<p>Consiste no ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas.</p> <p>É preciso ter claro: o que, para quê e como é preparada a sessão.</p>	<p>Prevê atividades individualizadas, grupais, podendo ser socializadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura individual a partir de um roteiro elaborado pelo professor;</li> <li>- resolução de questões e situações – problema, a partir do material estudado;</li> <li>- no caso de grupos de atendimento, debate sobre o tema estudado, permitindo a socialização dos conhecimentos, a discussão de soluções, a reflexão e o posicionamento crítico dos estudantes diante da realidade vivida.</li> </ul>	<p>O acompanhamento se dará pela produção que o estudante vá construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai se inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico, sem preocupação classificatória.</p>
--	--	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Para a variável estudo dirigido, estimamos dois modelos de regressão, um para o estudo dirigido enquanto metodologia de ensino e outro para o estudo dirigido como instrumento de avaliação. Do total de participantes da pesquisa, 73 declararam utilizar o estudo dirigido enquanto metodologia de ensino e 79 enquanto instrumento de avaliação. Ambos os modelos estimados apresentaram significância estatística a 99% de confiança.

O primeiro modelo estimado foi o estudo dirigido enquanto metodologia de ensino. Identificamos, a partir da análise dos sinais dos coeficientes, que as variáveis sexo e leciona na pós-graduação são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do seminário como metodologia de ensino. Para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, podemos dizer que o fato de o docente ser do sexo feminino tende a aumentar a probabilidade de ele utilizar o estudo dirigido como metodologia de ensino, e o fato de ele lecionar na pós-graduação tende a diminuir a probabilidade de esse docente utilizar o estudo dirigido como metodologia de ensino.

Quanto ao modelo estimado para o estudo dirigido enquanto instrumento de avaliação, identificamos que as variáveis reside em viçosa, regime de trabalho (DE) e anos de docência são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização

do seminário como instrumento de avaliação. A partir da análise dos sinais dos coeficientes, podemos dizer que o fato de o docente residir em Viçosa tende a diminuir a probabilidade desse profissional de utilizar o estudo dirigido como instrumento de avaliação, assim como também tende a diminuir essa probabilidade à medida que aumentam os anos de docência. Em contrapartida, o fato de o docente trabalhar em regime de dedicação exclusiva tende a aumentar a probabilidade de o docente utilizar esse instrumento de avaliação.

#### **4.11. Estudo de caso**

Ao tratar do estudo de caso, Anastasiou e Alves (2003) afirmaram que a estratégia de *Estudo de Caso* oportuniza a elaboração de um forte potencial de argumentação com os estudantes e refere-se tanto ao momento de construção do conhecimento quanto da síntese. Conforme essas autoras, o caso deve ser do contexto de vivência do estudante ou de parte de uma temática em estudo e, quanto mais desafiador o assunto, maior a possibilidade de manter os estudantes envolvidos. No Quadro 12 apresentamos mais detalhes desta metodologia, apresentados também por Anastasiou e Alves (2003).

Quadro 12 – Estudo de caso

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
------------------	------------------------------	------------------

<p>Consiste na análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.</p>	<p>O professor expõe o caso a ser estudado (distribui ou lê o problema aos participantes), que pode ser um caso para cada grupo ou o mesmo caso para diversos grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o grupo analisa o caso, expondo seus pontos de vista e os aspectos sob os quais o problema pode ser focado;</li> <li>- o professor retoma os pontos principais, analisando coletivamente as soluções propostas;</li> <li>- o grupo debate as soluções, discernindo as melhores conclusões.</li> </ul> <p>Papel do professor: selecionar o material de estudo, apresentar um roteiro para trabalho, orientação aos grupos no decorrer do trabalho, elaborar instrumento de avaliação.</p> <p>Análise de um caso:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Descrição do caso: aspectos e categorias que compõem o todo da situação. O professor deverá indicar categorias mais importantes a serem analisadas.</li> <li>2- Prescrição do caso: o estudante faz proposições para mudança da situação apresentada.</li> <li>3- Argumentação: estudante justifica suas proposições mediante a aplicação dos elementos teóricos de que dispõe.</li> </ol>	<p>1- O registro da avaliação pode ser realizada por meio de ficha com critérios a serem considerados, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?);</li> <li>- coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam adequada relação entre si?);</li> <li>- riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista);</li> <li>- síntese.</li> </ul>
--	---	--

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Nono e Mizukami (2007) utilizaram o termo casos de ensino. Para essas autoras, a literatura referente a casos de ensino apresenta uma variedade de definições, formas e propósitos de sua utilização na formação de professores. “Normalmente, um

caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2007, p. 73). Segundo as citadas autoras, trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação, sendo criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. Nono e Mizukami (2007) enfatizaram que o que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos.

Para a variável estudo de caso estimamos dois modelos de regressão, um para o estudo de caso enquanto metodologia de ensino e outro para o estudo de caso como instrumento de avaliação. Do total de participantes da pesquisa, 68 declararam utilizá-lo enquanto metodologia de ensino e 21 enquanto instrumento de avaliação. O modelo de metodologia de ensino apresentou 99% de significância estatística, já o modelo de instrumentos de avaliação, 95%.

O primeiro modelo estimado foi o estudo de caso, enquanto metodologia de ensino. Analisando os sinais dos coeficientes, percebemos que as variáveis idade, número de disciplinas na graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do estudo de caso como metodologia de ensino. Interpretamos que, à medida que aumenta a idade do docente, tende a diminuir a probabilidade dele de utilizar tal metodologia de ensino. Temos também que, quanto maior o número de disciplinas que o docente ministra na graduação, tende a aumentar a probabilidade dele em utilizar o estudo de caso como metodologia de ensino. Essa probabilidade também aumenta quando o professor fez pós-graduação *lato sensu* na área da Educação.

O segundo modelo estimado foi para o estudo de caso enquanto instrumento de avaliação. Identificamos que apenas a variável formação continuada foi importante para explicar a variação na utilização do estudo de caso como instrumento de avaliação. A partir da análise dos sinais dos coeficientes, podemos dizer que o fato de o docente ter participado de cursos e eventos voltados para o ensino e aprendizagem tende a aumentar a probabilidade desse professor de utilizar o estudo de caso como instrumento de avaliação.

Ao tratar da utilização dos casos em sala de aula, Nono e Mizukami (2007) destacaram que *casos* como exemplos enfatizam a teoria e priorizam o conhecimento proposicional, e seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou a construção de novas teorias:

A utilização da estratégia de estudo de casos de ensino parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores. Entre tais vantagens, podemos destacar: auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional; explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdos em ensino. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade diante da complexidade das situações de sala de aula (NONO; MIZUKAMI, 2007, p. 74-75).

Conforme Nono e Mizukami (2007), como oportunidades para praticar processos de tomada de decisões, *casos* podem ajudar professores a “pensar como professores” pela apresentação de situações escolares das quais a teoria emerge trazendo situações problemáticas que requerem identificação e análise do problema, tomada de decisão e definição da ação. Para essas autoras, o *caso* como estímulo à reflexão enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal; permite o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão.

#### 4.12. Júri simulado

Tratando desta metodologia, Anastasiou e Alves (2006) destacaram que a estratégia de um *júri simulado* leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Para essas autoras, sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. Apresentamos no Quadro 13 mais detalhes desta metodologia.

Quadro 13 – Júri simulado

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
-----------	-----------------------	-----------

<p>Consiste na simulação de um júri, em que a partir de um problema são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.</p>	<p><b>1-</b> Partir de um problema concreto e objetivo, estudado e conhecido pelos participantes.</p> <p><b>2-</b> Um estudante fará o papel de juiz e outro para o papel de escrivão. Os demais componentes da classe serão divididos em quatro grupos: promotoria, de um a quatro estudantes; defesa, com igual número; conselho de sentença, com sete estudantes; e o plenário com os demais.</p> <p><b>3-</b> A promotoria e a defesa devem ter alguns dias para a preparação dos trabalhos, sob a orientação do professor – cada parte terá 15 min para apresentar seus argumentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o juiz manterá a ordem dos trabalhos e formulará os quesitos ao conselho de sentença;</li> <li>- o escrivão tem a responsabilidade de fazer o relatório dos trabalhos;</li> <li>- o conselho de sentença, após ouvir os argumentos de ambas as partes, apresenta sua decisão final;</li> <li>- o plenário será encarregado de observar o desempenho da promotoria e da defesa e fazer a apreciação final sobre sua desenvoltura.</li> </ul>	<p>Considerar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.</p>
--	---	--

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Ao analisar os dados, percebemos que 12 docentes declararam utilizar o júri simulado como metodologia de ensino. Estimando o modelo de regressão, verificamos que este não apresentou significância estatística.

#### **4.13. Fórum**

Segundo Anastasiou e Alves (2003), o *fórum*, se bem planejado, pode ser útil na construção do conhecimento, especialmente para os momentos de sua síntese. De acordo com essas autoras, essa estratégia exige imensa preparação prévia por parte dos estudantes, na busca de leituras, filmes, fatos, visitas etc., carecendo de profunda mobilização. “O espaço entre a preparação do fórum e sua efetivação não pode ser muito longo, correndo-se o risco de enfraquecer a dinâmica e empobrecer o alcance dos objetivos” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 90). No Quadro 14 apresentamos informações acerca do fórum como metodologia de ensino.

Quadro 14 – Fórum

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
Consiste num espaço, do tipo “reunião”, na qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.	<p><b>1-</b> O professor explica os objetivos do fórum.</p> <p><b>2-</b> Delimita o tempo total (ex.: 40 min) e o tempo parcial de cada participante.</p> <p><b>3-</b> Define funções dos participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do coordenador que organiza a participação, dirige o grupo e seleciona as contribuições dadas para a síntese final.</li> <li>- Do grupo de síntese que faz as notações que irão compor o resumo.</li> <li>- Do público participante – cada membro do grupo se identifica ao falar e dá sua contribuição, fazendo considerações e levantando questionamentos.</li> </ul> <p><b>4-</b> Ao final, um membro do grupo síntese relata o resumo elaborado.</p>	<p>A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A participação dos estudantes como debatedores e, ou, como público;</li> <li>- habilidade de atenção e concentração;</li> <li>- síntese das ideias apresentadas;</li> <li>- apresentação de argumentos consistentes;</li> <li>- a produção da síntese.</li> </ul>

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Através da análise de regressão logística, pudemos identificar quais são, estatisticamente, as variáveis que influenciam a escolha do docente em utilizar o fórum como metodologia de ensino. A partir da análise do modelo em questão, temos que o

valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ ; logo, podemos afirmar que o modelo de regressão é estatisticamente significativa a 99% de confiança. Analisamos os sinais das variáveis e identificamos que as variáveis sexo, exerce cargo administrativo e formação continuada são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do fórum. Constatamos que o fato de o docente exercer cargo administrativo tende a diminuir as chances de o docente utilizar o fórum como metodologia de pesquisa. Também, identificamos que o fato de o docente participar de cursos/eventos voltados para questões de ensino e aprendizagem aumenta a probabilidade de esse professor utilizar o fórum como metodologia de ensino, bem como quando o docente é do sexo feminino.

#### **4.14. Oficina**

Para Anastasiou e Alves (2003), a *oficina* caracteriza-se como estratégia do fazer pedagógico, em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. Conforme essas autoras, é lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. “Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 96). No Quadro 15 apresentamos mais detalhes desta metodologia de ensino.

Quadro 15 – Oficina

<b>Descrição</b>	<b>Dinâmica da atividade</b>	<b>Avaliação</b>
------------------	------------------------------	------------------

<p>É a “reunião” de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob a orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.</p>	<p>O professor organiza o grupo e providencia com antecedência o ambiente e o material didático necessários à oficina. A organização é imprescindível ao sucesso dos trabalhos. O grupo não deve ultrapassar 15/20 pessoas. Pode ser desenvolvida através das mais variadas atividades: estudos individuais, consulta bibliográfica, palestras, discussões, resolução de problemas, atividades práticas, redação de trabalhos, saídas a campo, entre outras.</p>	<p>Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina. Pode-se propor autoavaliação, avaliação descritiva ou pelos produtos no final do processo.</p>
---	--	--

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 88.

Analisando os dados dos questionários, identificamos que 45 docentes declararam utilizar essa metodologia de ensino. A partir da análise de regressão logística, verificamos que no modelo estimado o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ , portanto o modelo apresentou significância estatística a 99% de confiança. As variáveis que influenciam estatisticamente a escolha do docente em utilizar a oficina como metodologia de ensino são: leciona na pós-graduação, sexo, carga horária total e influência do número de estudantes. Essas variáveis são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização da oficina. Para o professor que declara que o número de alunos por turma influencia na quantidade e, ou, diversidade de metodologias de ensino e, ou, instrumentos de avaliação e, ou, recursos didáticos, a probabilidade de utilizar a oficina tende a aumentar. Quanto maior a carga horária semanal de aulas para o docente e para aquele professor que é do sexo feminino, essa probabilidade também aumenta. Se o docente leciona na pós-graduação, a probabilidade de utilizar essa metodologia tende a diminuir.

#### **4.15. Provas dissertativas**

De acordo com Gil (2009), as provas dissertativas são aquelas em que o professor apresenta temas ou questões para que os alunos discorram sobre elas ou respondam a elas. Para esse autor, constituem um dos mais tradicionais instrumentos adotados para a avaliação da aprendizagem nos cursos da área de Ciências Humanas e nos cursos de pós-graduação. Ainda segundo Gil, a prova dissertativa é constituída por um tema que é desenvolvido livremente pelo estudante, que tem como única limitação o tempo disponível para resposta. Esse autor pontuou que esse instrumento é adequado para avaliar o raciocínio lógico dos estudantes, a capacidade de analisar, hierarquizar e sintetizar as ideias, a justificativa das opiniões e a clareza de expressão. É também uma oportunidade para que os estudantes manifestem sua criatividade e originalidade.

Ressaltamos, porém, que, a partir das ideias de Gil (2009), as provas dissertativas não são consideradas pelos educadores como instrumentos técnicos de larga aplicabilidade, pois apresenta limitações, entre as quais podemos citar: excessivo gasto de tempo na correção; influência da subjetividade do professor; dificuldade para avaliar o aprendizado de toda a matéria; interpretação inadequada de seus propósitos pelos estudantes; e dificuldade para fornecer *feedback* específico (GIL, 2009)). Para esse mesmo autor, a popularidade desse tipo de prova deve-se mais ao tradicionalismo dos professores e ao desconhecimento de outros instrumentos de avaliação.

Haidt (1997, p. 303) destacou que o uso da questão dissertativa apresenta as seguintes vantagens:

Permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva; capacidade de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor; possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito de forma clara e correta; pode ser facilmente elaborada e organizada; pode ser copiada da lousa, dispensando o trabalho de mimeografia; reduz a probabilidade do acerto casual, isto é, do acerto por adivinhação ou casualidade, pois o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la.

Para aquele autor, é inegável que as provas dissertativas são recursos valiosos pela oportunidade que dão aos alunos de se exprimirem de maneira pessoal, que é condição básica da criatividade. Porém, ao tratar da correção da prova dissertativa, HAIDT (1997, p. 61) alertou para o cuidado com esse tipo de prova, pois não

possibilita total fidedignidade no que se refere à correção, pois cada aluno interpreta a questão de forma diferente e apresenta respostas de acordo com a sua compreensão e nível de aprendizagem. Para tentar ser o mais justo possível, Haidt sugeriu algumas orientações: estabelecer critérios para correção (formular uma resposta-padrão antecipadamente), corrigir a mesma questão de todas as provas e não a prova inteira de uma vez, corrigir sem raiva do aluno, tentar deter-se nas respostas e não no nome do aluno, buscar nas respostas dos alunos informações para compreender o seu significado e fazer levantamento das principais dificuldades dos alunos para pensar nos encaminhamentos necessários.

Nesta pesquisa, identificamos que 145 docentes, ou seja, 89,9% da amostra, declararam utilizar provas dissertativas como instrumentos de avaliação. Ao estimar um modelo de regressão para a variável provas dissertativas, verificamos que o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ , portanto o modelo de regressão é estatisticamente significativo a 99% de confiança. Analisando os sinais das variáveis e sua significância estatística, visualizamos que as variáveis idade e exerce cargo administrativo explicam, estatisticamente, as variações na utilização deste instrumento. Para essa amostra de docentes participantes da pesquisa, podemos dizer que, à medida que aumenta a idade do docente, tende a diminuir a probabilidade dele de utilizar provas dissertativas como instrumento de avaliação. O fato de o docente exercer cargo administrativo aumenta a probabilidade de o docente utilizar esse instrumento.

#### **4.16. Provas objetivas**

De acordo com Gil (2009), as provas objetivas são aquelas que satisfazem as características básicas da objetividade na avaliação: brevidade da resposta e exatidão da correção. Para esse autor, as respostas nesses tipos de prova são constituídas por um sinal, número, palavra ou frase. A elaboração dessas provas, por sua vez, “permite que sua resposta seja avaliada por meio duma chave, possibilitando a qualquer pessoa que a aplicar corretamente obter o mesmo resultado” (GIL, 2009, p. 258).

Ressaltou Gil (2009) que a aplicação desse tipo de prova no ensino superior tem sido objeto de intensas críticas, pois muitos alegam que não é adequado aos propósitos de seus cursos porque mede apenas a capacidade de memorização, inibe a criatividade dos alunos e os desestimula a escrever. Para esse autor, a maioria dessas alegações carece de comprovação, no entanto não há como negar que as provas

objetivas apresentam muitas limitações. “O fato de não oferecer oportunidade para uma resposta livre, dando ensejo a palpites, por exemplo, é uma grande deficiência” (GIL, 2009, p. 258). Para esse autor, suas maiores deficiências se devem à falta de habilidades de seus preparadores, pois, quando essas provas são elaboradas com base na crença de que seus itens são fáceis de redigir e de corrigir, elas podem tornar-se inadequadas para medir o que se espera. E, de fato, muitas das provas objetivas aplicadas ao ensino superior “têm sido elaboradas com tão pouca competência que seus efeitos podem ser definidos como desastrosos” (GIL, 2009, p. 258).

Esse mesmo autor, porém, ressaltou que, quando bem elaboradas, aplicadas e corrigidas, as provas objetivas contribuem para o fornecimento de informações úteis para tornar mais efetivo o processo de aprendizagem. Em favor das provas objetivas, Gil (2009) afirmou que promovem um julgamento imparcial; garantem rapidez na correção; proporcionam imediato *feedback* ao estudante; permitem a verificação extensa da matéria; possibilitam a comparação entre turmas; permitem a identificação das diferenças individuais; e contribuem para a avaliação do trabalho docente.

A partir dos dados dos questionários, visualizamos que 61,9% dos docentes declararam utilizar a prova objetiva como instrumento de avaliação. A análise do modelo de regressão estimado para a variável provas objetivas indica que esse modelo é significativo a 99% de confiança. As variáveis com significância estatística são idade, número de estudantes na graduação, número de disciplinas na pós-graduação, nível de escolaridade e influência do número de estudantes. Podemos interpretar que, tendo como base os docentes participantes desta pesquisa, quanto maior o número de alunos na graduação e quanto maior o número de disciplinas em que o professor leciona na pós-graduação, maior a probabilidade de utilizar a prova objetiva como instrumento de avaliação. Em contrapartida, quanto mais velho o professor e quanto maior o nível de escolaridade, menor a probabilidade de ele utilizar provas objetivas como instrumento de avaliação. Essa probabilidade também é menor se o docente percebe que o número de estudantes por turma interfere na diversidade e, ou, quantidade de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos utilizados.

#### **4.17. Testes**

Haidt (1997) explicou que o teste é um instrumento que faz parte da técnica que ela denomina *testagem*. Para essa autora, o teste é um conjunto de tarefas

apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos uniformes de aplicação e correção e mostra as seguintes vantagens: “avaliam vários objetivos ao mesmo tempo, fornecendo ampla amostra do conhecimento do aluno, pois são constituídos por numerosas questões; possibilitam julgamento objetivo e rápido, pois a correção é relativamente simples, já que, em geral, cada questão só admite uma resposta” (HAIDT, 1997, p. 305). No entanto, segundo essa autora, os testes possuem algumas desvantagens, quais sejam: sua elaboração é difícil e demorada; exigem serviço de datilografia e impressão; e não avaliam as habilidades de expressão; restringem as respostas dos alunos, podendo condicioná-los a certa passividade, caso sejam submetidos apenas a esse tipo de instrumento.

Aquela autora considerou o teste uma prova objetiva organizada para fins imediatos, com a finalidade de averiguar o aproveitamento escolar do aluno como resultado do processo ensino-aprendizagem. Explicou que as questões de um teste são elaboradas de acordo com o conteúdo e os objetivos específicos do plano de ensino desenvolvido pelo professor. Ressaltou Haidt (1997) que, para que o professor possa elaborar provas objetivas de boa qualidade, é preciso conhecer bem o conteúdo a ser avaliado, ter objetivos claros e definidos, conhecer as técnicas de construção de testes, expressar as ideias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando linguagem adequada ao nível dos alunos.

Ao buscar quantos docentes utilizam os testes como instrumento de avaliação, percebemos que 41,7% do total dos participantes da pesquisa declararam utilizar esse instrumento para avaliar seus alunos. Ao realizar a análise do modelo de regressão estimado, identificamos que o modelo é significativo a 99% de confiança e, ao analisar os sinais dos coeficientes estimados, percebemos que apenas a variável formação continuada apresentou significância estatística para explicar o modelo. Podemos interpretar que, tendo como base os docentes em foco nesta pesquisa, se o professor participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem, aumenta a probabilidade de ele utilizar os testes como instrumentos de avaliação.

#### **4.18. Portfólios**

Para Anastasiou e Alves (2003), a estratégia do portfólio possibilita o acompanhamento de construção do conhecimento do docente e discente durante o próprio processo e não apenas no final deste, exigindo, assim, do professor alto grau

de organização, no sentido de acompanhar as produções/manifestações escritas dos estudantes. Na opinião dessas autoras, entre as inúmeras atividades que a prática pedagógica coloca à disposição para a sala de aula, o portfólio apresenta-se como o mais completo: “propicia ao professor verificar de forma imediata as dificuldades que o estudante possa estar apresentando e propor soluções para sua superação” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 80). No Quadro 16 apresentamos mais detalhes deste instrumento.

Ao realizar a análise de regressão logística, verificamos que o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ ; logo, podemos afirmar que o modelo de regressão é estatisticamente significante a 99% de confiança. Neste modelo, analisamos os sinais das variáveis e constatamos que as variáveis formação continuada, pós-graduação *lato sensu* em Educação e número de estudantes na graduação e pós-graduação *stricto sensu* são conjuntamente importantes para explicar a variação na utilização do portfólio como instrumento de avaliação. Para a amostra de docentes participantes da pesquisa, podemos dizer que, quanto maior o número de estudantes que o docente tem na graduação, menor a probabilidade de ele utilizar o portfólio como instrumento de avaliação. Entretanto, o fato de o professor realizar cursos/eventos relacionados ao ensino e aprendizagem (formação continuada), de ter feito pós-graduação *lato sensu* em Educação e ter cursado pós-graduação *stricto sensu* em Educação tende a aumentar a probabilidade de esse professor utilizar portfólio como instrumento de avaliação.

Quadro 16 - Portfólio

Descrição	Dinâmica da atividade	Avaliação
Consiste na identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos	O portfólio pode evidenciar o registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase, módulo, unidade, projeto etc. A preparação deve ser feita pelo professor a partir da mobilização para a tarefa. Alguns passos podem ser seguidos, como: Combinar as formas de registro que podem ser escritas manualmente ou digitadas, em caderno, bloco, pasta.	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor.

<p>maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.</p>	<p>O material precisa estar identificado com dados como nome, série, ano, disciplina etc. Pode-se incluir uma foto que demonstre o momento que o acadêmico está vivendo.</p> <p>Aproveitar para incluir orientações de formatação de trabalho científico, como: capa, contracapa, sumário, os relatos em si, considerações finais, bibliografias utilizadas no decorrer das aulas/trabalhos; Escrever apenas num dos lados do papel, deixando o outro como espaço para o diálogo do professor.</p> <p>Os relatos em si podem ser nomeados, cujo título pode expressar o sentimento mais evidente daquele momento.</p> <p>Os registros podem conter trabalhos de pesquisa, textos individuais/coletivos, considerados interessantes, acrescidos de uma profunda reflexão sobre seu significado para a formação; incluir outras produções significativas: réalias, fotos, desenhos etc., com a respectiva análise; anotar o sentimento de avanços e dificuldades pessoais; inserir avaliação construtiva do desempenho pessoal e do desempenho do professor.</p> <p>Ao professor compete proceder às leituras dos textos/produções e apontar os avanços e os aspectos que precisam ser retomados pelo estudante. Lembrar que o professor estabelece um diálogo com o estudante e precisa ser produtivo em favor da verdadeira aprendizagem.</p>	<p>Os critérios de avaliação são a individualidade de cada um:</p> <p>Organização e cientificidade da ação de professor e de estudante.</p> <p>Clareza de ideias na produção escrita;</p> <p>Construção e reconstrução da escrita;</p> <p>Objetividade na apresentação dos conceitos básicos;</p> <p>Envolvimento e compromisso com a aprendizagem.</p>
--	---	---

Fonte: ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 80.

Alves (2003) apresentou o portfólio como facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, do processo de ensinagem ao longo de um curso ou de um período de ensino e defende que sua elaboração oferece oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças necessárias imediatas. Para essa autora, o portfólio como instrumento de avaliação, no ensino superior, permite aos professores considerarem o trabalho não de forma pontual (como a prova e os testes), mas no contexto do ensino e como atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem que se encontram relacionados. Alves (2003) afirmou que a construção

do portfólio permite que a ação de aprendizagem seja algo que lhe pertence, pois decide sobre quais trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, enquanto os relaciona numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino com as finalidades de aprendizagem que se havia proposto e as que se havia negociado com o projeto de que participa.

#### **4.19. Recursos didáticos**

Ao apresentar alguns recursos didáticos, Gil (2009) utilizou o termo recursos tecnológicos. Para ele, a expressão tecnologia educacional não se refere apenas à informática, inclui também o uso da televisão, do rádio, do vídeo, do retroprojetor e, mesmo, do quadro de giz. Para Gil, com vistas a tornar a comunicação mais eficaz, os professores vêm lançando mão de recursos audiovisuais, que vão desde os simples desenhos feitos no quadro até os sofisticados programas de computador. Nesse sentido, tais recursos constituem importantes ferramentas que são colocadas à disposição dos professores para facilitar a comunicação docente. Os recursos disponíveis para o ensino são tão numerosos e têm passado por tão notável processo de aperfeiçoamento que a maioria dos livros de didática apresenta pelo menos um capítulo dedicado à tecnologia de ensino.

Gil (2009) apresentou as vantagens e desvantagens da utilização de recursos didáticos. Em relação às vantagens, auxiliam na atenção dos estudantes, sendo fontes de atração para eles; ajudam os estudantes a alcançar a compreensão e a aplicação de conhecimentos; tornam úteis para proporcionar aprendizagem mais permanente; e podem ser úteis na avaliação tanto do próprio professor quanto dos estudantes.

Em relação às desvantagens do uso desses recursos, Gil (2009) destacou que a intensa difusão dos recursos audiovisuais tem contribuído para a supervalorização de seu uso e, até mesmo, para o surgimento de alguns mitos, como:

O mito da tecnologia mágica, que a considera essencial e imprescindível e que por si só muda as coisas; o mito da tecnologia ignorada, cuja eficácia não é demonstrada em virtude da resistência de alguns professores; o mito da tecnologia “divernética”, que, apesar de motivadora, não garante que os estudantes aprendam com ela; o mito da tecnologia inteligente, reconhecida como capaz de ensinar a pensar e a resolver problemas; o mito da tecnologia igualitária, com a qual se pretende resolver as desigualdades educativas; e o mito da revolução tecnológica, com a qual se propõe mudar radicalmente os sistemas de ensino e de aprendizagem (GIL, 2009, p. 223).

O que Gil sugeriu em relação a essas desvantagens é que, se o professor estiver interessado não apenas em simplificar o seu trabalho e em agradar os estudantes, mas também em favorecer sua aprendizagem, deverá analisar cuidadosamente as vantagens e limitações dos recursos tecnológicos antes de decidir pela sua utilização.

Devemos ressaltar que o sucesso na utilização da tecnologia educacional tem muito a ver com as habilidades do professor, com suas atitudes em relação ao seu uso e com o tempo de que dispõe para sua preparação. Caso o professor tenha pouca experiência com determinado recurso, deve usá-lo com certo controle (GIL, 2009).

Os recursos previamente elencados nesta pesquisa foram: quadro de giz (quadro-negro) e, ou, branco, DVD, aparelho de som, filmes, filmadora, máquina fotográfica, computador com projetor. Apresentamos no tópico subsequente a análise dos modelos estimados por meio da regressão logística para cada recurso utilizado.

#### **4.20. Quadro-negro e, ou, branco**

A partir dos dados do questionário, temos que 151 docentes (89,9%) declararam utilizar esse recurso didático. A partir da análise do modelo de regressão estimado para a variável quadro-negro, podemos dizer que este não apresentou significância estatística e nenhuma das variáveis elencadas explicaram as variações na utilização do quadro-negro e, ou, branco como recurso didático.

Conforme Gil (2009), os quadros podem ser utilizados com giz ou com pincéis, provavelmente a mais universal de todas as características de uma sala de aula. Para esse autor, muitos professores não fazem uso deste recurso, até mesmo pelo fato de utilizarem muito os equipamentos de projeção (transparências, *datashow*), ou por acharem o uso dos quadros ultrapassado, ainda que, segundo o citado autor, este seja um recurso acessível, prático, versátil. Na verdade, a demanda de hoje é que o professor não se concentre no emprego de apenas um recurso, mas que ele diversifique.

#### **4.21. Jornais/Revistas**

A partir dos dados do questionário, percebemos que 87 docentes (51,8%) declararam utilizar jornais e revistas como recursos didáticos.

A análise do modelo de regressão estimado para a variável jornais/revistas indicou que o modelo de regressão é significativo a 95% de confiança e as variáveis

com significância estatística são o sexo e a influência do número de estudantes. Podemos dizer que, se o professor percebe que o número de alunos por turma interfere na diversidade/quantidade das metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos utilizados, tende a aumentar a probabilidade desse professor de utilizar jornais e revistas como recurso didático, bem como tende a diminuir as chances do uso desse recurso se ele é do sexo feminino.

#### **4.22. Aparelho de som**

Dos docentes participantes da pesquisa, 48 declararam utilizar este recurso didático. Por meio da análise de regressão logística, pudemos identificar as variáveis que influenciam a escolha do docente em empregar o aparelho de som como recurso didático. A partir da análise do modelo em questão, visualizamos que o valor-p da estatística  $\chi^2$  é  $<0,01$ ; logo, o modelo estimado é estatisticamente significativo a 99% de confiança. No modelo analisado, identificamos que as variáveis membro de comissão de ensino, membro de comissão de extensão, pós-graduação *stricto sensu* em Educação e número de disciplinas na graduação são conjuntamente importantes para explicar a variação no uso do aparelho de som na sala de aula. Dizemos para essa amostra de docentes participantes da pesquisa que, se o professor for membro da comissão de ensino, membro da comissão de extensão e se tiver realizado pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tende a aumentar a probabilidade de esse docente utilizar o aparelho de som em suas aulas. Também, temos que, quanto maior o número de disciplinas o professor tem na graduação, maior a probabilidade dele de usar este recurso didático.

#### **4.23. Aparelho de DVD**

As 24 docentes declararam utilizar o aparelho de DVD como recurso didático. A análise do modelo estimado para a variável aparelho de DVD indica que o modelo de regressão é significativo a 99% de confiança e as variáveis número de disciplinas na graduação e desenvolve projetos de extensão apresentam significância estatística, ambas a 95% de confiança. Podemos dizer que, se o professor desenvolve projetos de extensão, aumenta as chances de ele utilizar o aparelho de DVD em suas aulas.

Verificamos também que, quanto maior o número de disciplinas o professor ministra na graduação, maior a probabilidade de ele utilizar o aparelho de DVD na aula de aula.

Gil (2009) considerou que as apresentações utilizando o DVD deverão, preferencialmente, ter curta duração e ser complementadas pela comunicação oral, sendo mais eficaz no processo de aprendizagem a apresentação ser seguida de discussão com os estudantes.

#### **4.24. Filmes**

Ao analisar os dados do questionário aplicado aos docentes, identificamos que 80 deles declararam utilizar filmes como recurso didático. No que se refere à variável filmes, o modelo de regressão estimado é estatisticamente significativo a 99% de confiança. Ao analisar os sinais dos coeficientes estimados, podemos perceber que as variáveis sexo, lecionar na pós-graduação, desenvolve projeto de pesquisa e desenvolve projeto de ensino são conjuntamente importantes para explicar as variações na utilização de filmes como recurso didático.

Desenvolver projetos de pesquisa e projetos de ensino aumenta a probabilidade de o professor utilizar filmes como recurso didático. Já o fato de o docente ser do sexo feminino e também o fato de lecionar na pós-graduação são variáveis que indicam tendência de diminuição no uso dos filmes.

Conforme Mendonça e Guimarães (2008), os filmes são poderosa ferramenta não apenas para ilustrar tópicos e conceitos, mas também para demonstrar aplicações de teorias. Além disso, podem ser usados para propiciar a discussão sobre abordagens, procedimentos e técnicas de pesquisa. Dessa forma, os filmes constituem fonte de material pedagógico estimulante e motivador. Ao discorrer sobre os filmes como recurso didático, Champoux (1999 *apud* MENDONÇA; GUIMARÃES, 2008) afirmou que os filmes podem ter muitas funções no ensino, entre elas: filmes como casos, filmes como exercícios experienciais, filmes como metáforas, filmes como sátiras, filmes como simbolismos, filmes como significados, filmes como experiência e filmes como tempo. Mendonça e Guimarães (2008) argumentaram que, ao utilizar filmes como metodologia de ensino, o educador deve ter em mente, de forma clara, o objetivo de utilizar tal metodologia. Deve ter o cuidado de escolher filmes nos quais o comportamento dos modelos melhor represente as teorias apresentadas nas aulas,

despertando interesse nos espectadores e propiciando a formação das imagens mentais apropriadas, como tentativa de atingir melhores resultados no aprendizado dos alunos.

#### **4.25. Filmadora**

Do total de docentes participantes da pesquisa, identificamos que 11 apenas utilizam os filmes como recurso didático. O modelo de regressão estimado é significativo a 99% de confiança. A análise do modelo indica que as variáveis número de disciplinas na graduação e ser membro de comissão de ensino são variáveis conjuntamente importantes para explicar as variações na utilização da filmadora como recurso didático. Ser membro da comissão de ensino aumenta a probabilidade de usar a filmadora como recurso didático, bem como, quanto maior o número de disciplinas o professor tem na graduação, maior a probabilidade de ele utilizar filmadora como recurso didático.

#### **4.26. Máquina fotográfica**

Apenas 15 docentes declararam utilizar a máquina fotográfica como recurso didático. A análise do modelo de regressão estimado para a variável máquina fotográfica indicou que o modelo é significativo a 99% de confiança. As variáveis que apresentaram significância estatística foram filhos, residir na cidade de Viçosa, o número de disciplinas na pós-graduação, ter feito pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ter cursado pós-graduação *lato sensu* em Educação, exercer cargo administrativo.

Se o docente tem pós-graduação *lato sensu* em Educação e se exerce cargo administrativo, aumenta a probabilidade de ele usar máquina fotográfica. Quanto maior a idade do docente, maior também a probabilidade de ele utilizar máquina fotográfica como recurso didático. Em oposição, se o docente tiver pós-graduação *stricto sensu* em Educação e se reside em viçosa, tende a aumentar a probabilidade de ele utilizar esse recurso didático. Quanto mais filhos o docente tem e quanto maior o número de disciplinas ele leciona na pós-graduação, menor a probabilidade dele de utilizar a máquina fotográfica como recurso didático.

#### **4.27. Computador com projetor**

Em relação ao recurso computador com projetor, 155 docentes declararam utilizá-lo em suas aulas (92,3%). Ao estimar o modelo de regressão logística, identificamos que ele não apresentou significância estatística.

De acordo com Gil (2009), o projetor de multimídia constitui, hoje, um dos recursos tecnológicos mais apreciados pelos professores universitários. Suas vantagens em relação a outras tecnologias são a projeção de imagens da tela de computadores; apresentação de gráficos, textos e planilhas, com a possibilidade de animação; projeção direta do que é digitado ou desenhado na tela do computador; comando de apresentação a distância; e leitura do material. A apresentação eletrônica tem-se demonstrado muito atrativa aos professores, pois alterações no conteúdo podem ser feitas até o último momento. As animações de texto e os elementos gráficos ajudam a ilustrar a aula e prender a atenção dos estudantes, além de permitir a utilização de efeitos de multimídia. Possibilitam a apresentação de dados numéricos sobre a forma de gráficos pictóricos, contribuindo para aumentar o interesse dos alunos e mostrar padrões e tendências que as tabelas não permitem. Com um pouco de arte, as mensagens tornam-se atraentes. No entanto, o professor deve tomar cuidado na utilização das projeções, ou seja, evitar ficar somente lendo a apresentação e que a sala fique muito escurecida por mais de 15 minutos, além de cuidar para que os estudantes não se coloquem em posição passiva durante o recebimento da informação (GIL, 2009, p. 236).

Investigando as práticas pedagógicas em construção, Veiga *et al.* (2009) pontuaram que os recursos de ensino devem ser utilizados pelo professor de forma consciente e intencional, enfatizando não só a ação docente, mas também a participação dos discentes. Não podem ter um fim em si mesmos, mas possibilitar diferentes intermediações entre o professor, o aluno e o conhecimento.

De acordo com Anastasiou e Alves (2003), lidar com diferentes estratégias não é fácil: “entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas, ou palestra, uma estratégia funcional para a passagem de informação” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 71). Para essas autoras, esse *habitus* reforça a ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados, determinados. Nesse sentido, quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ele poderá encontrar dificuldades de se colocar numa diferenciada ação docente:

“geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o tradicional repasse” (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Finalizamos este capítulo com as ideias de Cunha (2011), que afirmou, numa perspectiva ampla, que importa ressaltar que o perfil do professor universitário não é homogêneo; assim como há, de fato, o contingente que produz a ciência, os que cultivam a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, dos que interagem na interpretação do conhecimento já produzido. Além disso, numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. Para Cunha (2001), a reconfiguração do trabalho docente “requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber” (CUNHA, 2001, p. 87).

## **CAPÍTULO 5**

### **PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO NOVO PERFIL ESTUDANTIL**

Neste capítulo buscamos responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja: identificar a percepção que têm os docentes universitários a respeito do perfil estudantil universitário. Para tal, utilizamos a análise de conteúdo nas respostas da primeira questão do formulário preenchido pelos docentes: “O ensino superior brasileiro viveu diversos desafios nas duas últimas décadas. Podemos destacar a chegada de um novo perfil estudantil às salas de aula universitárias. O que vem à sua mente quando se trata desse assunto?”.

Levantamos, a partir da análise de conteúdo da primeira pergunta aberta do questionário, nove categorias. São elas: Formação básica dos estudantes universitários; Políticas de inclusão na graduação, regionalização do público estudantil, heterogeneidade, uso de tecnologias digitais pelos estudantes, características dos estudantes universitários; Preparo da universidade; Organização curricular e ações docentes.

Quatorze docentes não responderam à questão. Desses, apenas um justificou declarando não ter condições de responder devido ao fato de trabalhar há apenas quatro anos na universidade. Entre os docentes que responderam, cinco relataram não perceber mudanças no perfil estudantil, conforme relato a seguir:

Não estou certo se há um novo perfil estudantil tão diferente, pois o aluno de hoje, como há 20 anos, está desatento na sala, sem o descanso prévio necessário, com dificuldade de utilizar bem o tempo após as aulas, tendo que enfrentar aulas em condições insalubres (calor excessivo) e em cadeiras desconfortáveis. Como há 20 anos, alguns frequentam a sala apenas para se informar sobre o assunto que ele deverá “aprender” na véspera de cada prova e, outros, estão em busca de competência profissional. Acho que a diferença é que o aluno de hoje está em muito maior conflito em relação à necessidade de tanta passividade durante as aulas (Docente 30).

Se está se referindo aos alunos cotistas, dentro da universidade todos têm praticamente o mesmo desempenho, independente de sua origem socioeconômica (Docente 42).

Na minha área de atuação, nada de estranho. As mudanças ocorrem juntamente com as próprias aulas (Docente 59).

Necessito de mais informações sobre esse novo perfil estudantil às salas de aula. Nas minhas atividades de ensino, não consegui identificar qual é esse perfil (Docente 138).

Não percebi mudança significativa (curso de Ciência da Computação) para dizer que a "chegada de um novo perfil estudantil" seja tão evidente (Docente 138).

Quanto ao fato da mudança do perfil estudantil, podemos dizer, assim como já explicitado anteriormente, que alguns autores (ZABALZA, 2004; ESTEVES, 2008; FRANCO, 2011; ALMEIDA, 2014) destacaram a heterogeneidade acentuada nos grupos de estudantes que chegam ao ensino superior. Trata-se de heterogeneidade quanto aos recursos financeiros, motivação, expectativas, capacidade intelectual, origens socioeconômicas e socioculturais, entre outras. Ressaltamos, no entanto, que a expansão significativa do ensino superior, acompanhada de processo intenso de diversificação, vem ocorrendo, conforme Barbosa (2014), nas duas últimas décadas, ou seja, as mudanças no quadro de acesso a esse nível de ensino não iniciaram “hoje”, em 2014... 2017.

Dentro da categoria **Formação básica dos estudantes universitários**, encontramos duas subcategorias: Formação precária na educação básica e baixo nível de conhecimento dos estudantes.

A subcategoria *Formação precária na educação básica* indica que os docentes participantes da pesquisa percebem deficiências na formação básica dos estudantes e falam de uma péssima formação básica e da má qualidade desse nível de ensino. As respostas de 34 docentes encaixam-se nessa categoria, conforme apontado nas falas a seguir:

Péssima formação dos alunos que têm entrado na Universidade [...] (Docente 1).

Um aumento no número de estudantes com sérias deficiências na formação básica (Docente 81).

É notório que a má qualidade do ensino público, especialmente da educação básica, ainda tem refletido bastante no ensino superior, uma vez que muitos estudantes chegam à universidade com várias limitações de conhecimento e acabam tendo maior dificuldade na aprendizagem (Docente 83).

Estudantes de baixa renda com escolarização formal deficiente (Docente 118).

A qualidade do ensino fundamental e médio, público, deixa a desejar em termos de formação básica (Docente 120).

Processos de escolarização anteriores, com sinais evidentes de baixa qualidade (Docente 160).

No que se refere à subcategoria *baixo nível de conhecimento dos estudantes*, os docentes declararam ausência de prerequisites necessários para que os estudantes acompanhem a graduação e um baixo nível de conhecimento desses alunos, o que podemos conferir nas falas a seguir:

Discentes entrando em cursos de exatas com quase zero conhecimento prévio (Docente 5).

O estudante ingressa hoje na universidade com insuficiência de conhecimentos básicos fundamentais para o aprendizado em um curso de graduação na área de ciências exatas (Docente 24).

A falta de base técnica principalmente na língua portuguesa (Docente 119).

[...] pouca base de língua materna, inglês, e informática (Docente 130).

Trabalho com língua inglesa e muitos estudantes chegam fracos nessa língua (Docente 151).

Alguns docentes percebem piora no nível desses estudantes. Vejamos nas falas a seguir:

O nível dos estudantes cada ano é mais baixo (Docente 135).

Piora do nível dos estudantes (Docente 154).

[...] aluno pior em conhecimento (Docente 164).

Ressaltamos o cuidado que o docente universitário deve ter para não culpabilizar o aluno, a educação básica, principalmente o ensino médio. Questionamos esta tendência de culpabilização “do outro”, mesmo sabendo dos desafios que o

docente enfrenta quando está diante desta realidade de estudantes com dificuldades, ou até mesmo ausência de conhecimentos básicos. Diante dos desafios enfrentados por esses docentes e pelos próprios estudantes, acreditamos ser necessário que a universidade pense, planeje e execute ações no sentido de auxiliar tanto os docentes em sua prática pedagógica diante desse contexto quanto atentar para a permanência de seus alunos perante tantos desafios. Nesse sentido, lançamos para reflexão: O que as IFES podem fazer para interferir neste quadro?

Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram que, em suas pesquisas, os professores relataram problemas decorrentes do baixo nível de conhecimento e a ausência dos prerrequisitos necessários para acompanhar a graduação. Também mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura de textos. Segundo essas autoras, para além da constatação, são necessários diagnosticar, com certa precisão, como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. Pimenta e Anastasiou (2014) indicaram que diagnósticos simples aplicados como atividades e corrigidos coletivamente na própria sala de aula podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Segundo essas autoras, adiar a programação inicialmente pretendida por uma ou duas semanas para retomada dos itens essenciais tem sido prática já dotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias. Pimenta e Anastasiou (2014) destacaram, ainda, que aspectos mais complexos, que exigem maior tempo de aprofundamento, podem ser, uma vez constatados, objetos de especificação do projeto pedagógico do curso – especialmente para alguns grupos ou turmas e, mesmo, generalizáveis para todo alunato – e programados ao longo das fases ou anos curriculares.

Na categoria **Políticas de inclusão na graduação**, notamos que há aqueles docentes que acreditam que o perfil estudantil mudou muito devido a tais políticas. Vinte docentes deram respostas que se encaixam nesta categoria, citando o ENEM, REUNI, cotas e SISU. Há três vertentes nesta categoria, aqueles que têm visão negativa das políticas de inclusão, aqueles que têm visão positiva e aqueles que citam tais políticas sem manifestar se são contrários ou favoráveis. Em relação àqueles que não se posicionaram nem contra nem a favor, identificamos que três docentes

responderam que o que vem à mente são “cotas” e cinco responderam “ENEM”. O docente 37 expressou sua percepção por meio da fala a seguir:

Implementação do ENEM. Apesar de inclusivo, uma discussão mais profunda de seus impactos, bem como mudanças de rumo são necessárias e urgentes. Toda política pública desta dimensão deve ser obrigatoriamente discutida/avaliada (Docente 37).

Em relação àqueles que têm visão negativa, apresentamos os argumentos a seguir, em que percebemos, a partir do depoimento dos docentes 58 e 74, que eles acreditam que os alunos que entram por meio das ações afirmativas apresentam baixo nível de conhecimento e são “piores” alunos:

Muitas chamadas pelo Sisu o que acarreta baixa nota e conseqüentemente baixo nível de conhecimento (Docente 58).

A falta de transparência no processo seletivo (ENEM) me incomoda do ponto de vista ético e também do ponto de vista do resultado: alunos muito piores pessoal e intelectualmente (Docente 74).

O ENEM não é um mecanismo de entrada satisfatório. O aluno(a) escolhe o curso pela nota deste processo. Isso implica em muitos aluno(a)s fora do campo de interesse (Docente 115).

Sou contra cotas. Uma reforma VERDADEIRA do ensino fundamental e médio deveria ter sido realizada antes, para dar condições iguais a todos os brasileiros de CONSEGUIR ACESSO ao ensino superior, e não de FORÇAR A ENTRADA DE ESTUDANTES por vias forçadas nas universidades (Docente 144).

Os depoimentos anteriores dos professores sobre o perfil dos estudantes e sobre as políticas de inclusão nos causam enorme espanto e perplexidade. Novamente nos remete à ideia de culpabilização “do outro”; neste caso, as ações afirmativas. Esses depoimentos também nos instigam a pensar ações no campo da formação de professores, uma vez que percebemos a necessidade de investigação, discussão e reflexão acerca deste “novo” perfil estudantil, seu contexto e possíveis práticas.

De acordo com Sampaio e Santos (2002), muitos estudos apontam que os ingressantes do ensino superior, tendo em vista a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, encontram sérias dificuldades em adaptar-se à vida universitária e às obrigações acadêmicas. Segundo esses autores, há pesquisas descrevendo deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos, o que acaba por comprometer o desempenho acadêmico do universitário, “porque dele

se espera que seja capaz de integrar as novas informações e conhecimentos que recebe na universidade ao seu universo pessoal” (SAMPAIO; SANTOS, 2002, p. 32).

Colaborando com esta discussão, Beraldo e Magrone (2012), ao realizarem pesquisa sobre a política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora, identificaram que os cotistas que vêm de escolas públicas de alto rendimento são bem colocados no vestibular, conseguindo excelentes resultados nos cursos de maior demanda. Entretanto, alunos cotistas vindos de outras escolas que não estas de alto rendimento, principalmente na área das Exatas, têm muita dificuldade nas disciplinas, altos índices de reprovação e rendimento acadêmico muito inferior ao dos demais, necessitando de que a instituição lhes dê apoio pedagógico para que consigam graduar-se.

Castro *et al.* (2017), no entanto, ao investigarem se há diferenças no desempenho acadêmico entre estudantes universitários, cotistas e não cotistas, tendo como universo de pesquisa as universidades federais mineiras, identificaram, a partir de sua amostra de dados, que não há diferenças estatisticamente significativas no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas. Concluíram que a inclusão de alunos por meio de cotas sociais em universidades públicas não implica diminuição do desempenho dessa modalidade de instituições. Para os citados autores, a análise realizada contrapõe o argumento comumente adotado por críticos da política de cotas de que os alunos provenientes de escolas públicas possuem rendimento inferior ao dos oriundos de escolas privadas. Almeida e Rodrigues (2016) também contribuíram com esta discussão, pois, ao analisarem possíveis diferenças de desempenho acadêmico e número de reprovações entre cotistas e não cotistas, na Universidade Federal de Viçosa, concluíram que não há diferença significativa entre esses dois grupos.

Acreditamos que a questão de nível de conhecimento, bem como o rendimento acadêmico de estudantes que ingressam no ensino superior por meio de políticas inclusivas, é uma questão polêmica passível de maiores discussões e novas investigações, no entanto, neste estudo, nosso foco está nas ações docentes diante do “novo” perfil estudantil; nesse momento, mais especificamente na percepção dos docentes em relação ao perfil dos estudantes universitários. Nesse caso, identificamos que a percepção que têm os docentes acerca do perfil estudantil está relacionada a uma visão negativa das políticas inclusivas de acesso ao ensino superior.

Quanto àqueles docentes que demonstraram visão positiva em relação às políticas de inclusão na graduação, 17 deles demonstraram visão de que a

democratização do acesso ao ensino superior por meio de políticas de inclusão é muito positiva. Essas políticas são necessárias e relevantes, conforme podemos verificar nas afirmações a seguir:

Percebo que como resultado das políticas afirmativas e inclusivas na área educacional nos últimos anos, tem havido uma maior democratização do ensino superior, ou seja, mais pessoas estão tendo acesso à universidade, o que é muito positivo (Docente 83).

Nas duas últimas décadas, de um modo geral, o perfil dos estudantes mudou muito na UFV. Destaco o sistema de cotas, que tem permitido o ingresso de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, de diferentes camadas socioculturais e raça, o que contribui para diminuir o perfil elitista da UFV e para democratizar o acesso, o que é extremamente positivo (Docente 147).

Penso na relevância e necessidade destas políticas de expansão do ensino superior no Brasil para camadas da população que estavam excluídas. Tem sido visível a quantidade de pessoas negras, com necessidades especiais e pobres que hoje estão tendo acesso ao Ensino Superior. Destaco aqui que quando se trata da condição econômica, vemos que o número de pessoas das classes mais pobres não só aumentou em número, mas em nível de pobreza, o que exige mesmo muito mais da instituição para prover políticas que garantam a permanência destas pessoas. Por outro lado, penso na incapacidade que ainda vemos nas IES de dar conta da diversidade que estes "novos" estudantes trazem, relacionadas, em especial à sua condição de vulnerabilidade econômica, o que impactou diretamente nas políticas de assistência estudantil (Docente 160).

Ainda tratando da visão positiva em relação às políticas de inclusão, destacamos alguns termos utilizados pelos docentes, como: oportunidade, conquista para a sociedade, enriquecimento, maravilhoso e avanço, o que ilustramos nas falas seguintes:

Algo muito bom, pois significa que a diversidade de pessoas que estão entrando na Universidade. Algo que só era acessível para a elite (Docente 75).

Sou totalmente a favor da democratização que ocorreu nos últimos anos, assegurando heterogeneidade de experiências e trocas (Docente 92).

Trata-se de um avanço em termos de conquistas de oportunidades (Docente 34).

Ao tratar do novo perfil do campus brasileiro, Ristoff (2014), discorrendo sobre o impacto da Lei das Cotas, afirmou ser evidente que nas instituições federais, historicamente elitistas, o campus fica com mais cara de Brasil. Segundo esse autor, o grande mérito da Lei das Cotas não está no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública no campus, mas no seu poder de induzir a melhoria da

representação nos diversos cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda. Para aquele autor, se é, portanto, inegável que a Lei das Cotas abriu importantes espaços para estudantes das escolas públicas e para os grupos sociais sub-representados e se já é perceptível a mudança de perfil no campus das instituições de educação superior, em razão de políticas públicas, há que se ter clareza de que muito ainda tem que ser feito para que essa mudança se estenda efetivamente a todos os cursos de graduação, em especial aos de alta demanda, para que se possa ter um campus mais justo e que represente a sociedade brasileira.

Ristoff (2014) afirmou que já é possível confirmar que a mudança de perfil socioeconômico da graduação, observada nos últimos anos, se mantém e se acelera. Para ele, fica evidente que as políticas adotadas, “embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica”, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade (RISTOFF, 2014, p. 746).

Em relação à presença da “elite” na universidade, Zabalza (2004), ao discorrer sobre o processo de massificação nesse estabelecimento de ensino superior, afirmou que a expectativa de ingresso na universidade cresceu muito e, para esse autor, esse é um “caminho que desestrutura a antiga concepção elitista da universidade”. Ele apontou que a educação superior já não é mais privilégio social para poucas pessoas.

Em relação à categoria **regionalização do público estudantil**, três docentes percebem maior heterogeneidade de origem geográfica dos estudantes em relação àqueles de regiões mais próximas de UFV, como podemos verificar nas falas que se seguem:

Regionalização do público estudantil (antes vinham de longe e hoje vêm de mais perto) (Docente 98).

Não sinto essa mudança de forma muito acentuada, apenas a maior heterogeneidade de origem geográfica dos alunos com a entrada via Sisu (Docente 141).

Pelo menos no curso de veterinária da UFV tem-se notado uma regionalização, com alunos quase que exclusivamente da região da zona da mata e de Belo Horizonte (Docente 159).

Quanto à regionalização do público estudantil, não possuímos dados para constatar se de fato está ocorrendo regionalização do público estudantil da

Universidade Federal de Viçosa, porém sabemos que, com a política de interiorização das universidades federais, já tratadas neste estudo a partir da discussão de Weska *et al.* (2012), os estudantes que antes vinham de locais mais distantes podem estar optando por ingressarem em instituições de ensino superior mais próximas às suas residências. De acordo com Cocco (2014), a expansão da educação superior no Brasil a partir de 2003 não apenas ampliou o acesso a esse nível de ensino, como também contribuiu para a regionalização da oferta de vagas públicas em todo o país.

Outra categoria elencada foi a **heterogeneidade**, na qual abarcamos a *heterogeneidade* e a *diversidade*, pois, a partir das respostas dos docentes, inferimos que, quando se trata de diversidade, esta tem o sentido similar quando se aborda heterogeneidade. Ambos os casos referem-se a um grupo de estudantes heterogêneo e, ou, diversificado, em termos do perfil estudantil, bem como diverso em experiências e cultura. Quatro docentes utilizam o termo heterogêneo ou heterogeneidade, 10 deles fazem uso do termo diversidade e todos apresentam visão positiva em relação a essa heterogeneidade, como podemos verificar nas falas seguintes:

Aumentou a heterogeneidade, o que enriquece o ambiente de aprendizado (Docente 71).

Sou totalmente a favor da democratização que ocorreu nos últimos anos, assegurando heterogeneidade de experiências e trocas (Docente 92).

Possibilidade de lidar com situações diferentes de possibilidades de aprendizagem e a existência de uma diversidade de experiências e culturas que afetam diretamente a atuação do professor em sala de aula (Docente 40).

A necessidade de que nós professores fiquemos atentos a essa diversidade de condições dos nossos estudantes (Docente 60).

Pimenta e Anastasiou (2014) discutiram sobre a elevada heterogeneidade no ensino superior, bem como a diversidade de maturidade dos alunos. Para essas autoras, devemos admitir que lidar com o diferente não é fácil, pois, embora em nível discursivo se proclame a importância da diversidade, ao entrar numa sala de aula seria mais fácil não ter de lidar com tamanha diversidade quanto ao domínio do conhecimento. Segundo elas, acreditar e apostar na riqueza das trocas e usar essa riqueza na organização das atividades na sala de aula é uma maneira de fazer frente à diversidade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), para lidar com o diverso a teoria pedagógica ressalta a importância do mediador nos processos de aprendizagem: o mediador entre o aluno e os processos que nos desafiam pode ser o professor, uma

atividade planejada (filme, visita, estudo de caso, texto) e, ou, o próprio colega, que, por motivos vários, detém competência diferenciada sobre a questão abordada. Para essas autoras, é essencial que o professor conheça seus alunos e, pelo vínculo que constrói com o grupo de trabalho, destaque e aproveite a experiência de todos os participantes.

Como já explicitado neste estudo, Zabalza (2004) e Almeida (2014) também trataram da heterogeneidade dos estudantes universitários. Para esses autores, os grupos de estudantes que chegam ao ensino superior são cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, a exemplo de recursos financeiros, origem socioeconômica e sociocultural, entre outros.

A categoria **Uso de tecnologias digitais pelos estudantes** refere-se à utilização, pelos estudantes, do celular, internet, *facebook*, Google. Levantamos algumas palavras frequentes nesta categoria: conectividade, geração *facebook* e *WhatsApp*, geração da Web 2.0, recursos tecnológicos e uso do celular na sala de aula. Podemos perceber essa categoria nas falas a seguir:

Hoje há mais informação e os estudantes não estão muito mais apegados ao livro. Infelizmente, pois, sinto que os estudantes precisam consultar uma fonte mais específica e confiável de informação. A internet está aí para o bem, de forma que haja sua consulta, mas desde que sejam fontes confiáveis. O interesse por assuntos alheios aparece constantemente por estarem 100% do tempo conectados à rede. Competir com o celular é difícil (Docente 79).

Um estudante mais conectado (usam o Google para tudo), mas sem utilizar as ferramentas tecnológicas para aprender, o que favorece a passividade (Docente 88).

As novas tecnologias móveis influenciam o modo como os alunos interagem com as aulas e os docentes (Docente 51).

Conectividade e dispersão (Docente 91).

Uso de celular na sala de aula (Docente 103).

A partir dessas falas, notamos uma visão negativa acerca do uso das tecnologias digitais. Tratando das tecnologias digitais presentes na vida de estudante, Prensky afirmou que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1). Para esse autor, os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores – houve grande

descontinuidade. Afirmou que “Alguém pode até chamá-la de apenas uma ‘singularidade’, um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta, e que essa descontinuidade, então chamada de ‘singularidade’, é a chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX”. Para o citado autor:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, p. 1).

Aquele autor denominou esses estudantes de Nativos Digitais, pois são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. E aqueles que não nasceram no mundo digital, a exemplo de muitos dos professores desses estudantes, mas em alguma época da vida ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia, ele chamou de Imigrantes Digitais.

Ainda usufruindo das ideias de Prensky (2001), que afirmou que os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente, eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas; preferem acesso aleatório (como hipertexto); trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos; têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes; e preferem jogos a trabalho “sério” (PRENSKY, 2001).

Finalizando as ideias de Prensky (2001), ele afirmou que, infelizmente, para os nossos professores Imigrantes Digitais as pessoas sentadas em suas salas cresceram em uma “velocidade rápida” dos videogames e MTV. Eles estão acostumados com a rapidez do hipertexto, a baixar músicas, com telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus *laptops*, mensagens e mensagens instantâneas. “Eles estiveram conectados à maior parte ou durante todas as suas vidas. Eles têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo e instruções que ‘ditam o que se fazer’” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Em relação ao uso do celular em sala de aula, Batista e Barcelos (2013) pontuaram que, apesar das potencialidades que o celular apresenta em termos educacionais, a escola, em geral, não faz uso delas, optando, muitas vezes, apenas por proibir sua utilização em sala de aula, pois acarretam distrações; sugeriram, porém,

que o professor discuta regras de usos aceitáveis com os alunos. Os autores também destacaram que é preciso considerar que, mesmo o lápis e o papel, também podem contribuir para distrações se o aluno não estiver engajado na aula. Para Batista e Barcelos (2013), o uso do celular no contexto educacional é tema complexo, com pontos positivos e dificuldades a serem considerados. Segundo eles, entende-se que é preciso discutir a questão com professores desde a formação inicial, para que os diversos aspectos possam ser refletidos.

Tratando das tecnologias virtuais na prática docente na universidade, Kenski (2011) afirmou que é preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. Para essa autora, é preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos. Também afirmou que, no final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos de 1990 de “geração digital” e que, passados quase 20 anos, temos, agora, esses jovens chegando às universidades. Para essa autora, diante desse contexto é preciso refletir sobre formas de estruturar os cursos para satisfazer as expectativas de formação dos estudantes; sobre o que oferecer a esses alunos para que reúnam as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes; e sobre qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que os professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade.

Em sintonia com esta discussão, Masetto (2011) pontuou que, se olharmos os alunos que estamos recebendo no ensino superior, imediatamente perceberemos que se trata de jovens que cresceram com a tecnologia fazendo parte de sua vida desde a infância: controle remoto, *mouse*, *minidisc*, telefone celular com todo o conjunto de recursos eletrônicos que ele engloba, *iPod*, *iPhone*, mp3 etc. Destacou esse autor que tais recursos permitem ao jovem estar continuamente conectado com informações, controlar seu fluxo, lidar com informações descontínuas e simultâneas e que esse jovem chega ao ensino superior acostumado com a sobrecarga de informações, mas ao mesmo tempo com dificuldade para criticar e selecionar aquelas que de fato lhe interessam.

Masetto (2011) pontuou que o professor continua sendo uma das fontes de informação e experiências práticas para seu aluno, mas não a única. Para esse autor, hoje ele assume papel muito mais importante e duradouro com seus alunos, no que diz

respeito ao conhecimento: “colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las e criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual” (MASETTO, 2011, p. 600). Numa palavra, Masetto (2011) destacou que o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais.

Outra categoria foi apontada e denominada **característica dos estudantes universitários**, na qual identificamos duas perspectivas, uma visão negativa e uma visão positiva acerca de características presentes nos alunos. Estas características evidenciaram quem são os estudantes universitários na visão dos docentes.

Numa perspectiva negativa, os docentes apontaram características como falta de interesse, passividade, falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, falta de garra, preguiça de pensar, desatenção, falta de motivação, falta de criticidade, falta de disciplina, falta de criatividade, imediatismo, estudantes que querem tudo mastigado, estudantes sem dinamismo, estudantes dependentes, falta de respeito ao professor, atenção dispersa, preocupação com notas e diploma sem se preocupar com o aprendizado, estudantes que reproduzem comportamentos preconceituosos, dificuldade de concentração. Oitenta e seis docentes apresentaram elementos pertencentes a essa categoria. Como exemplificação dessa categoria, destacamos algumas falas:

Falta de interesse para estudar os fundamentos de suas ciências, pensando apenas em operar e agir dentro da profissão que já se acham capazes mesmo antes de se formarem. Qualquer iniciativa que não seja a sala de aula é mais interessante, sejam projetos de extensão, estágios, atléticas ou bares (Docente 108).

Desinteresse em dedicar tempo para estudo/análise/criação de algo a partir de seus estudos e de acordo com o problema específico. A maioria prefere buscar soluções prontas, semelhantes ou genéricas para serem adaptadas aos casos analisados, entendendo que na internet "já deve existir algo parecido" (Docente 168).

Imaturidade cada vez mais à tona! E, via de regra, uma falta de definição na carreira por eles eleita (Docente 7).

Aluno acostumado a ter tudo de mão beijada. Falta garra para correr atrás das coisas. Falta interesse pelo conhecimento. Só se preocupa com o resultado (nota) não faz diferença se aprendeu ou não. Preguiça de pensar (Docente 52).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), de maneira geral a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com quem trabalha é bem pouco positiva. Apoiadas em Chauí (2001), essas autoras afirmaram que os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. E assim condicionados, esses estudantes abdicam da necessidade de pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de estratégias variadas.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmaram que desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e, ou, obter diploma são comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores pesquisados. Para essas autoras, é preciso considerar que essas posturas estão inseridas num contexto social, cuja lógica dominante é a de considerar o aluno como “cliente”, que ali está pagando por um “produto”, sendo a função do professor tornar esse produto “atraente” numa situação em que o importante é o certificado e não necessariamente a qualidade das aprendizagens.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), responsabilizar-se pela aprendizagem aponta para a necessidade de transformar essa lógica do lucro na Educação, o que supõe a “discussão de valores com o alunato, a explicitação deles e em que base queremos nos fundamentar para que se estabeleça um contrato de trabalho formativo, com responsabilidades claramente assumidas pelos alunos, os professores e a instituição” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 235). Essas autoras destacaram que estão falando de valores, de um posicionamento não alienado sobre a própria vida e sobre o processo formativo que o aluno veio efetivar na graduação. Igualmente, as citadas autoras falaram da necessidade do reposicionamento do eu do aluno diante do social, essencial à construção de um possível processo crescente de cidadania, de exercício profissional compromissado com a melhoria da qualidade da vida humana em geral.

Sete docentes perceberam a falta de interesse no curso ou a falta de definição na escolha profissional. Destacamos duas falas:

Estudantes que não sabem exatamente que curso desejam fazer (Docente 6).

Outro problema são os alunos que entram em cursos que não os interessam profissionalmente. Isso ocasiona um desinteresse que prejudica o planejamento das aulas (Docente 11).

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), muitos alunos efetivam sua entrada no ensino superior com 17 ou 18 anos, sem que tenham tido oportunidade de proceder a uma escolha profissional amadurecida.

Ainda nesta categoria, destacamos também características relacionadas às dificuldades dos estudantes em relação à escrita, interpretação de texto, raciocínio crítico. Conforme podemos verificar nas expressões que se seguem:

Estudantes com dificuldade para ler e interpretar textos e para escrever (Docente 6).

Estudantes com dificuldade em desenvolver raciocínio crítico e muito apegados a fórmulas prontas, semelhantes à metodologia dos "cursinhos" preparatórios para concursos e exames vestibulares (Docente 78).

O estudante atual ele tem acesso a muita informação, mas não é bem informado, pois fica muito na superficialidade. Tem muito acesso e facilidade de acesso à leitura, mas não escreve bem e, muito menos, sabe pensar criticamente. Muitas vezes reproduzem comportamentos preconceituosos que tiveram acesso nas redes sociais acriticamente (Docente 121).

De acordo com Coulon, ler, escrever e pensar são três operações que fundam o trabalho intelectual. São elas consideradas como muito difíceis de serem realizadas por grande parte dos novos estudantes porque, “para além das operações do senso comum que elas ilustram, elas são o signo distintivo da atividade intelectual” (COULON, 2008, p. 236).

Ao tratar sobre quem são os alunos que chegam ao ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014) discutiram que os alunos que chegam à universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na direção do vestibular. Essas autoras explicaram que, na maioria das vezes, a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos os mais variados para conseguir sucesso na memorização do material pretendido. Dessa forma, o próprio sistema de ensino reforçou um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouca criticidade, “voltado para os produtos (passar no vestibular) e não para a aprendizagem, com ênfase em ações e atividades pouco participativas, com turmas numerosas e salas em que a figura do ‘bom professor’ é identificada com a de um *showman*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233), considerado, então, excelente

pela sua capacidade de explicar os conteúdos e garantir a atenção dos alunos. Ainda nesta discussão, Pimenta e Anastasiou afirmaram que, em continuidade à caminhada iniciada no ensino médio, a universidade exige do aluno que prossiga assistindo às aulas, como assiste a um filme ou a um jogo, sem com eles se compromissar, sem neles interferir. Para essas autoras, a “diferença é que, nestas situações lúdicas, pode fazer comentários, algo nem sempre possível em se tratando das aulas, pois assistir a elas é um momento que se encerra nele mesmo, sem maiores consequências” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233).

De acordo com essas autoras, ao entrar na sala de aula na universidade o professor geralmente encontra numeroso grupo e jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que, possivelmente, esperava encontrar. Para essas autoras, muitas vezes as características reais desses jovens não são objeto de preocupação por parte do professor, que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão. Outro dado interferente são “as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário, ou de seu grupo daquele período. É por isso que, muitas vezes, se decepciona com as manifestações dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 228).

Em uma perspectiva positiva relacionada às características dos estudantes, sete docentes elencaram alguns pontos, entre os quais citamos: os estudantes são mais ativos, interessados, com mais recursos para aprendizagem; o estudante é mais exigente. Podemos observar nas falas a seguir:

Com a popularização da internet, os estudantes hoje tem mais recursos para aprendizagem, pesquisa e informação. As tecnologias e os equipamentos evoluíram consideravelmente nos últimos anos. O estudante de hoje é mais exigente e o educador deve estar preparado para atender estas exigências (Docente 31).

Mais ativos e exigentes (Docente 155).

Jovens interessados no aprendizado (Docente 53).

Tratando da aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal, Silva *et al.* (2014) afirmaram que uma das características marcantes da sociedade global atual é o amplo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para esses autores, interatividade,

mobilidade, interconectividade, globalização e velocidade de acesso são apontadas como características da sociedade da informação. O termo “sociedade da informação” é explicado por esses autores como se referindo a uma organização social em que a produção, o processamento e a transmissão da informação se tornam fontes fundamentais de produtividade, fomentadas, principalmente, pelo avanço das TDIC.

De acordo com Masetto (2012), nas últimas décadas do século passado nossa sociedade vem sofrendo profundas alterações provocadas, principalmente, pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, desenvolvimento da pesquisa, revalorização do processo de aprendizagem, revisão das carreiras profissionais e da formação de profissionais competentes e cidadãos, além do resgate dos valores éticos no relacionamento entre as pessoas e entre os grupos sociais.

Para Masetto (2012), ao mesmo tempo que se multiplicaram as fontes de produção do conhecimento, o acesso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real aos periódicos, artigos, livros, palestras, conferências, sites e ao próprio pesquisador e especialista que publicam. “Um simples e-mail e, eis-nos dialogando com o protagonista daquele último artigo ou livro publicado, ou conferência proferida” (MASETTO, 2012, p. 204).

Para Masetto (2011), a quantidade imensa de dados e informações produzidos a cada dia e o acesso facilitado a essas fontes de informação diretamente pelo usuário retiraram do professor tanto a possibilidade de poder dominar todo o conhecimento hoje publicado em sua área quanto o privilégio de ser o único intermediário entre a ciência e seus alunos, colocando-o como um entre outros meios de adquirir informações.

Masetto (2011), discorrendo sobre a inovação na aula universitária, afirmou que a aula deixou de ser o espaço e o tempo de o professor transmitir as informações aos alunos. E nova demanda surgiu: como trabalhar com o aluno para que ele aprenda a buscar as novas informações, a estar plugado com as várias fontes de informações, “como obtê-las, organizá-las, analisá-las, criticá-las, selecioná-las e integrá-las a seu mundo intelectual? Numa palavra, como aprender fazendo pesquisa?” (MASETTO, 2011, p. 599).

A categoria **Preparo da universidade** demonstra uma percepção dos docentes de que houve mudanças no perfil estudantil, porém a universidade não se preparou para isso. Podemos observar essa mudança nas falas dos docentes:

A universidade não se preparou para essa mudança (Docente 33).

A universidade, no entanto, deveria ter previsto o que está ocorrendo para que mais ações de nivelamento e acolhimento fossem pensadas (Docente 34).

[...] Penso na incapacidade que ainda vemos nas IES de dar conta da diversidade que estes "novos" estudantes trazem (Docente 160).

Libâneo (2011) afirmou que instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. Para esse autor, tais objetivos estão ligados a tarefas como o desenvolvimento da razão crítica, isto é, a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, por meio de sólida formação cultural e científica; o provimento de meios pedagógicos/didáticos para o domínio de competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar”; o fortalecimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal, dentro do respeito à diversidade social e cultural; e a formação para a cidadania participativa.

Almeida e Pimenta (2011) falaram de um compromisso da universidade com a necessidade de encontrar estratégias capazes de promover mudanças e melhoras na qualidade do ensino de graduação.

A categoria **Organização curricular** trata de mudança na estrutura pedagógica dos cursos, disciplinas e carga horária em sala de aula. Podemos visualizar tal fato nas falas a seguir:

Criação de disciplinas no primeiro ano que promovam a capacidade de reflexão dos estudantes e as competências/habilidades de leitura e escrita de textos acadêmicos. Além de atividades culturais para ampliação do repertório dos estudantes. Especificamente na área de Letras, componente curricular que retome conteúdos de revisão da gramática tradicional (Docente 131).

No caso do meu curso (Educação Física) se pode observar que há muitas disciplinas desinteressantes e fora do perfil que o profissional quer seguir. Um curso que se estrutura em três vertentes: Educação, Saúde e Esporte. Essas não se excluem, mas falta especificidade. São formações que deveriam finalizar separadamente. Damos uma formação generalista que

no campo prático acaba não sendo funcional. A USP tem as três vertentes separadas (Docente 115).

Acho que o nível dos estudantes, em geral, tem caído muito. A falta de interesse em estudar, em GANHAR conhecimento é notável. O interesse é única e exclusivamente em se formar. Entretanto, considero que a carga horária em sala de aula é excessiva e impede ou pelo menos dificulta o aprendizado (Docente 63).

Necessidade de atualização do professor frente ao novo perfil do aluno e também mudança na estrutura pedagógica dos cursos para que as disciplinas possam ser reformuladas para atender a este novo público alvo (Docente 99).

Discorrendo sobre as modalidades organizacionais de um curso de graduação, Paivandi (2012) problematizou que a organização pedagógica de um departamento ou de um curso influencia o ambiente pedagógico. Se a organização pedagógica propõe um conjunto de ensinamentos fragmentados, pulverizados, o estudante deve trabalhar para dar forma e sentido aos vários saberes. A grande variedade de aulas, cada uma delas fornecendo informações bastante diluídas, poderia resultar num “analfabetismo multidisciplinar”, em que o conhecimento superficial substitui o estudo em profundidade e a multiplicidade de aulas de importância limitada pode impedir o estudante de desenvolver suas capacidades de análise crítica independente. Colaborando com essa discussão, Almeida e Pimenta afirmaram que o percurso formativo na graduação “é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011b, p. 21).

Formosinho (2011), discorrendo sobre a lógica acadêmica tradicional da universidade, afirmou que na estrutura curricular, nessa lógica tradicional, os planos de estudo vão refletindo a fragmentação curricular, produto da contínua especialização e da emergência de novos territórios de carreira. Para esse autor, essa fragmentação faz progressivamente proliferar o número de disciplinas e torna difícil qualquer coordenação curricular. Ele apontou ainda que essa estrutura orgânica está articulada com uma organização de ensino que, em nível de distribuição do serviço docente e atribuição de responsabilidade docente por disciplinas, procura seguir os territórios disciplinares, em detrimento de uma lógica de especialização em problemáticas profissionais que incorpore o estudo dos problemas percebidos no terreno pelos profissionais.

Corrêa *et al.* (2011), citando Zabala, discorreram sobre construções curriculares globalizantes. Esses autores expuseram que os métodos globalizados são aqueles que organizam os conteúdos a partir de situações, temas ou ações, independentemente da existência ou não de determinadas disciplinas que precisam ser ensinadas. Afirmaram que, nesses métodos, os estudantes têm que se mobilizar para resolver problemas, fazer determinadas construções mentais propostas nos currículos e mediadas pelo docente. Para tal, Corrêa *et al.* (2001) afirmaram que eles precisam utilizar e aprender fatos, conceitos, técnicas, habilidades e atitudes que estão relacionados a disciplinas tradicionais. Todavia, ressaltaram que o objeto direto não é simplesmente aprender esses conteúdos disciplinares, mas alcançar o objetivo de conhecimento ou de elaboração. Assim, esses autores explicaram que, nos métodos globalizados, as disciplinas não são o objeto de estudo nelas mesmas, mas os saberes sistematizados se tornam o meio para que seja obtido conhecimento que possa responder a problemas e questões que a realidade coloca. “Há possibilidade de aprendizagem de enfrentamento de problemas reais, nos quais todos os conhecimentos têm um sentido que ultrapassa a superação de demandas escolares com diferentes níveis de profundidade” (CORRÊA *et al.*, 2001, p. 88).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), à universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinares seja traduzida em nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. De acordo com essas autoras, para isso se impõe mudança nas formas de organização de seus currículos que “supere as características da ciência fragmentada (justaposição das disciplinas, organização hierárquica, prerrequisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas)”, herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para a integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 225).

Para Corrêa *et al.* (2011), essa é uma proposta que questiona o tradicional fazer docente, pois a articulação curricular representa um desafio à medida que construí-la significa extrapolar uma lógica de conhecimento que até então foi predominante na comunidade docente. Para esses autores, a organização curricular em perspectiva mais integrativa exige novos modos de organizar o trabalho docente e de gestão do ensino.

Na categoria **ações docentes**, identificamos que os professores percebem que necessitam de preparo para lidar com o perfil estudantil e mudar as metodologias de ensino e formas de avaliação dos estudantes; acreditam que devem utilizar nas aulas instrumentos que atraiam o interesse dos estudantes; que é preciso buscar meios de ensino que possam aproximar os alunos na busca do conhecimento, de forma que sejam proativos em sua formação; e que é preciso atualização profissional. As falas a seguir ilustram a necessidade de o professor oferecer metodologias de ensino com o uso de tecnologias:

Precisamos nos preparar para oferecer metodologias de ensino mais atraentes e com uso de tecnologias, porque esta nova geração de jovens chegarão à universidade com boa capacidade de uso destas tecnologias como informática, e outros instrumentos de interação (Docente 8).

Desafios para que os conteúdos sejam ministrados de forma diferenciada, utilizando as ferramentas e tecnologias atuais para motivar os estudantes a participarem (Docente 95).

Discorrendo sobre a incorporação das novas tecnologias no ensino universitário, Zabalza (2004) afirmou que não existe uma só análise prospectiva sobre o ensino universitário ou sobre a atividade docente que não mencione o novo cenário tecnológico em que a formação dos próximos anos transitará, caracterizado pela presença de novos recursos técnicos que facilitarão o armazenamento e gestão da informação.

Segundo Zabalza (2004), os novos modelos didáticos geram enfoques diferentes em relação ao modo como organizar a informação, como divulgá-la, como facilitar a aprendizagem, como potencializar experiências formativas enriquecedoras, como avaliar as aprendizagens, entre outros. O citado autor destacou que já existe *software* adequado para desenvolver estratégias de resolução de problemas, para consolidar estratégias de trabalho em grupo e estabelecer debates nas salas de aula ou na internet.

Nesse contexto, Zabalza (2004) afirmou que são necessários programas de formação dos professores, visando à criação e desenvolvimento de meios didáticos; à orientação das aprendizagens realizadas com esses meios; e, de modo geral, de todos aqueles que, mesmo não estando vinculados a programas formativos baseados em novas tecnologias, poderão complementar e enriquecer seu ensino com esses meios.

Nos depoimentos a seguir, os docentes falam da necessidade de preparo, atualização e revisão das práticas pedagógicas diante do perfil estudantil:

Que é preciso preparar para o trabalho com esse novo público (Docente 162).

Necessidade de atualização do professor frente ao novo perfil do aluno (Docente 99).

Necessidade de rever práticas didático-pedagógicas (Docente 41).

Devemos mudar a maneira de ministrar aulas, trazendo instrumentos que atraiam os jovens e que possam prender a atenção dos mesmos nas aulas (Docente 56).

Mudança e desafio. Mudança e desafio em relação às metodologias, mudança e desafio na adoção de novas condutas (relação professores x estudantes) (Docente 72).

De acordo com Soares (2009), na atualidade muitos desafios intimidam o docente do ensino superior, entre os quais essa autora destacou: a revolução dos meios de comunicação e informação, que possibilita o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica pela internet, “coloca em xeque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido pelo professor universitário e os métodos tradicionais de ensino; e a resistência, por parte dos estudantes, à reflexão, ao aprofundamento, ao resgate da história para compreensão e crítica dos fenômenos atuais” (SOARES, 2009, p. 95).

Ao tratar dos desafios postos aos docentes do ensino superior na contemporaneidade, Silva (2013) apontou que refletir sobre os desafios da docência no ensino superior na atualidade se faz necessário para que o professor, no desempenho de sua profissão, possa entendê-los claramente e melhor atuar. Conforme essa autora, após esta reflexão o professor deve observar e analisar, de forma mais lúcida, os conhecimentos de seus alunos, planejando ações fundamentais para que escolhas cada vez mais adequadas de estratégias de ensinagem possam ser realizadas em prol da formação desses estudantes. Para Pimenta e Anastasiou (2014), as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Segundo Almeida e Pimenta (2011), para muitos professores o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. Para essas autoras, o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; “as experiências progressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 8).

Para Almeida e Pimenta (2011), o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. As autoras afirmaram que a mediação da prática coloca-se como indispensável, porém em uma estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

Para finalizar este capítulo, que trata da percepção dos docentes acerca do perfil estudantil, trazemos novamente a contribuição de Pimenta e Anastasiou (2014), que afirmaram não se poder negar que todas as questões levantadas acerca do perfil estudantil constituem desafios a um trabalho docente de melhor qualidade. Não se pode negar também, de acordo com essas autoras, que seria mais fácil trabalhar com alunos que já tivessem superado muitas das dificuldades que esses estudantes apresentam. No entanto, um ponto de partida fundamental do trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, “para organização do projeto pedagógico institucional e do consequente trabalho docente, visando à superação desse real existente, em direção do desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 242).

De acordo com essas autoras, é preciso que haja mudança na postura de professores e alunos diante da ciência e do conhecimento. São necessárias alterações nas condições de trabalho dos professores no ensino superior, tanto no que concerne à jornada de trabalho “para permitir maior envolvimento institucional, projeto pedagógico coletivo, discussão, avaliação e proposição de novas práticas” quanto no que diz respeito à postura deles diante de sua profissionalização e identidade como professores. Segundo ainda as citadas autoras, é necessário organizar os currículos e os percursos formativos dos alunos, de modo que se ampliem as oportunidades de inserção pedagógica dos professores e dos alunos no curso que frequentam. Além de ser necessário também que as instituições de ensino superior possibilitem oportunidades de desenvolvimento profissional de seus professores, por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e de programas institucionais de formação contínua, no âmbito da própria instituição, com base nos problemas e nas necessidades que são ali identificados, “seja mediante avaliações externas, seja, principalmente, mediante avaliações internas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 243).



## **CAPÍTULO 6**

### **AÇÕES DOCENTES DIANTE DO NOVO PERFIL ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES**

Neste capítulo, temos como objetivo identificar as ações constituídas pelos docentes universitários diante do “novo” perfil dos estudantes universitários. Para tal, utilizamos a análise de conteúdo das respostas da segunda questão aberta do questionário aplicado aos docentes, qual seja: “Você constrói/desenvolve alguma ação diante do novo perfil estudantil das universidades? Em caso afirmativo, qual (is)?”.

Dos 168 docentes participantes da pesquisa, 31 não responderam à questão, e 21 declararam não construir ou desenvolver alguma ação perante o novo perfil. Desses 21, sete justificaram. O docente 5, por exemplo, apresentou a seguinte justificativa:

Não, pois temos um cronograma a cumprir desde que as provas são unificadas para todas as turmas da disciplina (Docente 5).

Notamos na fala do docente 5 que a preocupação ou a ênfase é no ensino e não necessariamente na aprendizagem, pois o interesse maior é cumprir o cronograma independentemente se o estudante está aprendendo ou não. Masetto (2003, p. 1), ao tratar dos paradigmas que estão por trás do ensinar, explicita um paradigma em que a preocupação é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum, quando o professor entra em aula para “transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as

retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas”. Nesse paradigma, aquele autor apontou que a preocupação se apoia em três pilares, e um deles se refere a uma metodologia que, em primeiro lugar, deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda. Trata-se de uma metodologia, conforme Masetto (2003), que se esgota em 90% das atividades em aulas expositivas, e a avaliação se realiza como verificação, em determinados momentos, da apreensão ou não dos conteúdos ou práticas esperadas. O citado autor complementou que, nesse paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações. É ele quem transmite, comunica, orienta, instrui, mostra, dá a última palavra, avalia, dá a nota. A proposta de Masetto (2003) é substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. E, nessa proposta, com a metodologia utilizada busca-se a redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço, o uso de técnicas participativas e variadas e a implantação de um processo de avaliação, como *feedback* motivador da aprendizagem.

Os docentes 38 e 54 apresentaram as justificativas a seguir:

Não, devido o rodízio das disciplinas, cada semestre ter uma disciplina diferente (Docente 38).

Não. As disciplinas são de massa e não houve consenso em mudanças de estratégias de ensino (Docente 54).

As respostas desses docentes também podem ser explicadas pelos paradigmas apresentados por Masetto (2003). No paradigma cuja ênfase é no ensino e não na aprendizagem, um dos pilares em que se apoia é a organização curricular, que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área, nem sempre em consonância perfeita com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar naquele curso. Em contraposição a essa organização curricular, aquele autor apresentou um pilar sobre a organização curricular, cuja ênfase seja na aprendizagem. Para ele, a organização curricular nesse paradigma se apresenta integrando atividades e disciplinas que colaboram para a formação do profissional, com o conhecimento tratado de forma integrada; uma organização curricular aberta, flexível, atualizada, interdisciplinar, facilitando e incentivando os mais diversos modos de integrar teoria e prática, universidade e situações profissionais, disciplinas básicas e as profissionalizantes.

Zabalza (2004) pontuou que a massificação constitui empecilho para se introduzirem inovações. Destacou que, em casos de disciplinas de ciclo básico, ou disciplinas que são prerequisites e também aquelas que denominamos de “massa”, os professores e a instituição renunciam explicitamente ao ensino de qualidade e buscam “apenas ‘sobreviver’ e vencer os obstáculos, esperando que só os alunos mais capacitados ou mais motivados superem a barreira das primeiras disciplinas, tornando, desse modo, mais suportável a situação nas futuras disciplinas” (ZABALZA, 2004, p. 183).

A partir do argumento apresentado pelo docente 71, a seguir identificamos a intensificação do trabalho docente pelas pressões de produção dos programas de pós-graduação e o envolvimento em atividades administrativas, ou seja:

Não. Vivo a esperar pelo dia em que poderei me dedicar ao ensino como gostaria, pois as pressões da pós e o envolvimento em atividades administrativas minam meu tempo e saúde (Docente 71).

De acordo com Bosi (2007), a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem-se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Essas autoras destacaram que, confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Assunção e Oliveira (2009) ressaltaram que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho de acordo com as novas regras implícitas da profissão e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode,

além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, à medida que tais profissionais se encontram em constante situação de terem de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

No depoimento do docente 74, percebemos a visão de um estudante como produto:

Não. Tento manter um nível de exigência para que haja qualidade mínima do profissional entregue a sociedade (Docente 74).

Conforme Reinert e Reinert (2004), pode-se dizer que o aluno produto é aquele que é recebido pela instituição como matéria-prima, tendo com esse estabelecimento de ensino pouco ou nenhum envolvimento, interação, confiança e cooperação, porque é condicionado a ter espírito individualista. Segundo esses autores, do ponto de vista institucional, esse indivíduo é processado, inspecionado, classificado e colocado no mercado como produto final. Pontuaram ainda os citados autores que, como produto, é material em processamento, é um objeto dependente, sem qualquer participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, sem motivação e muito menos automotivação. Para Reinert e Reinert (2004), espera-se desse estudante uma formação exclusivamente profissional: sua formação é ditada, prioritariamente, pelas necessidades de mercado.

Ainda não (Docente 89).

Ainda estou tentando assimilar o quê realmente é o novo perfil estudantil (Docente 150).

No que se refere às categorias encontradas em relação às ações docentes perante o novo perfil estudantil das universidades, elencamos seis, sendo elas: estratégias didático-pedagógicas, criticidade, significação, mobilização para o conhecimento, relação professor-estudante e afiliação intelectual dos estudantes.

No que se refere à categoria **estratégias didático-pedagógicas**, elencamos três subcategorias: *Metodologias de Ensino*, *Instrumentos de Avaliação*, *Recursos Didáticos*. Em relação à subcategoria *metodologias de ensino*, identificamos ações relacionadas à utilização de metodologias específicas, a exemplo do *estudo dirigido*,

que foi elencado por quatro docentes como ação desenvolvida, conforme ilustrado na fala de dois docentes:

Estamos trabalhando com estudo dirigido com turmas de cálculo (Docente 1).

Aplicação de mais estudos dirigidos frente às diferentes situações de manejo sanitário (Docente 45).

[...] estudos dirigidos tem sido essenciais (Docente 61).

Procura-se dar condições de reforço com o estudo dirigido acompanhando aqueles estudantes que se interessam e buscam melhorar o desempenho (Docentes 156).

Os trabalhos ou estudos em grupo foram abordados por cinco docentes, os quais declararam estimular a formação de grupos de estudos, bem como dar maior quantidade de trabalhos coletivos. A seguir, as palavras dos docentes:

Frente às dificuldades encontradas em cada turma, em algumas trabalho mais com estudos em grupo, incentivando pesquisas e exposição do conhecimento apreendido (Docente 112).

Busco maior quantidade de trabalhos coletivos para que cada um possa se expressar a partir de suas potencialidades e para a construção do respeito ao outro e ao grupo (Docente 70).

Anastasiou e Alves (2003), ao discorrerem sobre atividades em grupo, afirmaram que habilidades de trabalho grupais devidamente desenvolvidas “auxiliam no desabrochar da inteligência relacional, que abarca a inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a inteligência interpessoal” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 75). Ainda pontuaram que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo para estabelecer a mediação entre o aluno e o objeto de estudo. Nesse caso, esse outro pode ser o professor, os colegas ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

Tivemos também docentes que declararam utilizar dinâmicas de grupo, aulas expositivas dialogadas, leitura de artigos, atividade extraclasse, metodologia da problematização, exercícios em sala, oficinas, debates, *softwares* de engenharia na solução de problemas, desenhos, elaboração de trabalhos fictícios, estudo de caso, seminários, interpretação de estruturas observadas ao microscópio, conforme ilustram algumas respostas dos questionários:

Dinâmicas de grupo similares a que muitas empresas fazem aos futuros profissionais. Elaboração de produtos fictícios para incentivar a criatividade (Docente 56).

Procuro trabalhar com casos práticos, situações reais e problemas reais, o que, na minha opinião é importante para a formação de profissionais na área tecnológica, que já tem uma carga teórica de aulas muito elevada e usualmente com conteúdo repetido entre diferentes disciplinas (Docente 63).

Estou procurando utilizar *software* de engenharia na solução de problemas (Docente 103).

Usar desenhos e exercícios em sala (Docente 139).

Percebemos também que os professores utilizam metodologias como estratégia para sanar as dificuldades advindas do ensino básico. Tivemos uma representatividade de dois professores nesse quesito, envolvendo ações como ensinar a ler um texto, como elaborar objetivo de pesquisa, como escrever um pequeno relatório e como trabalhar conteúdos elementares de Química, Matemática e Física de ensino médio.

[...] É necessário despender tempo "revisando" (na verdade, ensinando pela primeira vez) conteúdos muito elementares, de química, matemática e física de ensino médio para poder embasar o real conteúdo que devo lecionar (Docente 144).

[...] durante minhas aulas ensino como ler um texto (faço isso texto a texto), encontrando objetivo do texto, tempo que foi escrito, análise com a conjuntura da época...; Ensino elaborar objetivo de pesquisa, acompanho uma pesquisa planejada e realizada por eles, em pequenos grupos, etapa por etapa, ensino a escrever um pequeno relatório (Docente 36).

Tratando dessa questão, Pimenta e Anastasiou (2014) expuseram que é necessário propor ações para que os estudantes superem as insuficiências, além de rever as exigências que fazem a eles. Essas autoras orientaram que, se necessário for, se devem retomar itens essenciais, a fim de auxiliar a aprendizagem dos estudantes.

Ainda relacionado à subcategoria metodologias de ensino, seis docentes declararam utilizar metodologias ativas. Um professor relatou utilizar metodologias desse tipo para melhorar suas aulas, outro para instigar a busca de informações, outro para estimular a participação ativa do aluno. Como ilustrativo dessas ações, podemos citar a fala de alguns docentes:

Ações pontuais para melhoria de minhas aulas, como busca por novas ferramentas e metodologias ativas de ensino (Docente 95).

Uso metodologias mais ativas instigando a busca de informações (Docente 166).

De acordo com Gaeta e Masetto (2010), o uso de metodologias ativas rompe com a estrutura de disciplinas isoladas e a formação fragmentada do aluno, criando uma dinâmica diferente de aprendizagem para a qual o professor precisa estar preparado. Esses autores destacaram que as atividades envolvem planejamento complexo e domínio de competências pedagógicas, além das cognitivas, e o professor, ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento do conteúdo das aulas, precisa dominar estratégias e técnicas que permitam ao grupo atingir os objetivos de forma eficiente. Gaeta e Masetto (2010) pontuaram que é necessário criar e sustentar um ambiente de troca de ideias, conhecimentos e experiências que permitam estabelecer “elos entre estudos acadêmicos, comportamentos, vivências, habilidades humanas e profissionais, além de desenvolver atitudes, valores e aspectos afetivo-emocionais” (GAETA; MASETTO, 2010, p. 8).

Não bastasse a complexidade dessas competências a serem desenvolvidas é necessário, ao professor, repensar suas atitudes frente ao domínio do conhecimento e sua relação com os alunos. Metodologias ativas pressupõem maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, onde ocorre troca de idéias e experiências de ambos os lados e em alguns casos o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele (GAETA; MASETTO, 2010, p. 9).

Para Gaeta e Masetto (2010), as metodologias ativas provocam uma postura ativa do aluno diante da sua aprendizagem. Quanto ao docente, esses autores destacaram que é exigido um novo papel do professor como planejador de situações de aprendizagens e mediador e incentivador dos alunos em seus processos de aprender. “O que ao mesmo tempo em que altera a relação com os alunos (ambos aprendizes no processo) exige adequação da atuação docente ao novo contexto” (GAETA; MASETTO, 2010, p. 9).

Sete docentes declararam utilizar tecnologias digitais, como o texto digital acessado em *tablets* e celular, busca na internet. Nesse sentido, apresentamos a seguir os depoimentos de dois docentes, como forma ilustrativa:

[...] incorporação do texto digital (acessado em *tablet* ou celular) como ferramenta de aula (Docente 166).

Eu trabalho muito com questões divulgadas na internet, problematizando aquilo que geralmente é aceito sem questionamentos (Docente 102).

Para Masetto (2011), o surgimento da informática e da telemática trouxe inúmeras oportunidades aos usuários, aos alunos e aos professores para entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo em todas as áreas. De acordo com esse autor, surgem novas formas para construir o conhecimento e produzir trabalhos monográficos e relatórios científicos, além da oportunidade de se integrarem movimento, luz, som, imagem, filme, vídeo e texto a novas apresentações de resultados de pesquisa e de assuntos e temas para as aulas.

Segundo Masetto (2011), a possibilidade de orientar os alunos em suas atividades não apenas nos momentos de aula, mas nos períodos “entre aulas” são dinamizadas. Ressaltou esse autor a necessidade de desenvolver “criticidade diante de tudo o que se vivencia através do computador, curiosidade para buscar coisas novas, criatividade para se expressar e refletir, ética para discutir os valores contemporâneos e os emergentes em nossa sociedade e em nossa profissão” (MASETTO, 2011, p. 612).

Nesse contexto, Masetto (2011) ressaltou que se criou uma nova demanda para as aulas universitárias: “o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sua realização”. Por TICs, esse autor entendeu como o uso da informática, do computador, da internet, do CD-Rom, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância como *chat*, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente “dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz” (MASETTO, 2011, p. 612).

Em relação às tecnologias digitais, dois docentes relataram coibir o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula. A seguir, os depoimentos:

Para lidar com a competição com o celular, presto mais atenção nos alunos, de maneira a tentar coibir o uso do aparelho durante as aulas e eles entendem (Docente 79).

Desencorajo o uso dos dispositivos eletrônicos durante as aulas (Docente 142).

Ressaltamos neste ponto as ideias de Anastasiou e Alves (2003) ao afirmarem que, quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, inclusive pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente: geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o tradicional repasse.

Temos também aqueles docentes, cinco do total dos participantes da pesquisa, que declararam utilizar visitas técnicas como ação perante o novo perfil estudantil. A seguir, apresentamos a fala de alguns desses docentes:

Visitas a indústrias para que a aula seja mais aplicada à realidade do profissional (Docente 95).

Realização de viagens técnicas (Docente 135).

Mais visitas às propriedades e laboratórios de referencia (Docente 45).

Outro ponto abordado relacionado às metodologias de ensino é a diversificação de metodologias de ensino. Neste ponto, identificamos a utilização de metodologias diferenciadas, variadas, diversificadas, de acordo com o perfil da sala, conforme podemos visualizar nas falas selecionadas a seguir:

Tento adotar metodologias e recurso didáticos variados, tanto para aulas teóricas quanto práticas (Docente 97).

Busco uma diversificação na utilização de estratégias de ensino, a inserção de ferramentas como celular, internet e software em sala de aula, o que auxilia na troca de experiências com os estudantes e na realidade em que a maioria está inserida (Docente 21).

Destacamos a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino, uma vez que, como afirmaram Anastasiou e Alves (2003), assistir a aulas como se assiste a um programa de TV e dar aulas como se faz uma palestra não é mais suficiente: “estamos buscando modos de – em parceria – fazer aulas” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 73).

Identificamos também a utilização de aulas práticas, como forma de associação entre teoria e prática, como se segue:

Procuro associar, no espaço e no tempo, a teoria com a prática. O ideal seria um aprendizado tipo imersão em que o estudante aprenderia a teoria e a aplicação dentro do laboratório sem a necessidade de aulas teóricas separadas (Docente 35).

Também em relação às metodologias de ensino, encontramos aqueles que os docentes dizem evitar, ou seja:

Redução da quantidade de informações técnicas a serem apresentadas em sala (Docente 30).

Tento desenvolver metodologias diferenciadas em sala de aula, evitando ao máximo a aula expositiva (Docente 40).

Tenho reduzido a carga de leitura cobrada (Docente 48).

Evito exercícios ou atividades onde todo grupo reproduz o mesmo objeto, impessoal e acrítico (Docente 168).

Tivemos alguns docentes que discorreram sobre formas de ensinar, por exemplo, exposições mais breves, debater questões, levar os estudantes a pesquisar, aulas teóricas complementadas com pesquisas e críticas aos textos disponibilizados na internet, fornecer repertório crítico da área. A seguir, seguem alguns desses relatos:

Exposições mais breves elencando pontos chaves e escolha de elementos de aprofundamento em que os alunos têm que apresentar algum produto (resposta a uma oficina on-line, crítica a um texto, seminário). Parece-me uma forma de estimular uma aprendizagem ativa, e que se baseia na premissa de que as pessoas têm muito menos dificuldade de acessar informação, mas um trabalho cada vez maior para interpretar criticamente e selecionar informação relevante para a solução de problemas realísticos (Docente 10).

Nas disciplinas que ministro, procuro debater questões não só da minha área de especialidade (a linguística), mas questões centrais para os estudos sociais (Docente 131).

É necessário despende tempo "revisando" (na verdade, ensinando pela primeira vez) conteúdos muito elementares, de química, matemática e física de ensino médio para poder embasar o real conteúdo que devo lecionar (Docente 144).

Na subcategoria *instrumentos de avaliação*, identificamos como ações docentes a utilização de instrumentos específicos como sabatinas, discussão em grupo, seminário, estudo dirigido. A fala a seguir do docente 167 é ilustrativa dessa ação:

Foco em características comportamentais que conduzem ao êxito e avaliação do conteúdo abordado ao final da aula, por meio da aplicação de sabatinas com discussão em grupo (Docente 167).

Encontramos também os docentes que modificaram ou passaram a diversificar os instrumentos de avaliação utilizados. A seguir, algumas falas ilustrativas:

Elaborei 5 propostas de avaliação ao longo do período letivo e, cada uma delas, tem a ênfase em diferentes habilidades, seja ela de oratória, de escrita, de apreensão visual, de memorização, dando ênfase nas questões práticas e teóricas (Docente 21).

Passei a dar prova dissertativa individual (menos questões, mas vejo como cada um escreve), e comento as barbaridades sem citar o nome, e mostrando como poderia ter escrito (Docente 36).

Procuro diversificar as formas de avaliação, dando chance aos alunos de desenvolverem diferentes atividades como trabalhos em sala, seminários, estudos dirigidos, não concentrando a avaliação apenas no formato de provas (Docente 60).

Troquei as provas tradicionais por PBL, com assistência constante aos alunos na construção dos projetos (Docente 130).

Maior objetividade nas provas devido ao baixo nível da geração pós-vestibular (ENEM). Esse novo perfil tem muita dificuldade de interpretar perguntas (Docente 90).

Ao tratar da aula universitária, Masetto (2003) explicitou que não devemos entender a avaliação como atividade que tem por finalidade apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem, verificar o que foi aprendido e dar julgamento sobre os resultados. Mas sim, conforme esse autor, a avaliação deve ser em primeiro lugar a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como os aprendizes poderão fazer melhor isso ou aquilo e, principalmente, como motivá-los para desenvolverem seu processo de aprendizagem (MASETTO, 2003).

Identificamos na subcategoria *recursos didáticos* ações como o uso de figuras, filmes, esquemas nas aulas, vídeos e animações, recursos audiovisuais para dinamizar as aulas, produção de novos materiais didáticos (apostilas, cadernos didáticos, laboratório virtual e filmes), produção de material didático em mídia eletrônica, utilização de vários recursos didáticos como notícias e filmes disponibilizados via PVAnet. Tal fato pode ser visualizado nas falas a seguir:

Estive investindo meu tempo em produção de material didático em mídia eletrônica (através do apoio técnico e mesmo pedagógico da CEAD) (Docente 106).

Dinamizar as aulas com recursos audiovisuais (Docente 14).

A partir da categoria elencada, estratégias didático-pedagógicas, preocupa-nos se o uso de certas metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos são utilizados de maneira reflexiva, ou se os docentes estão agindo com ênfase apenas na “técnica”, sem refletirem sobre sua utilização ao contexto de cada

turma, cada aluno, enfim, cada situação. Acreditamos que as ações relacionadas às escolhas metodológicas são importantes e relevantes e podem ser utilizadas como estratégias de ensino e aprendizagem, sim, no entanto são “perigosas” se ausentes de reflexão. Shulman (citado por CHAKUR, 2001, p. 44) concebe a reflexão como o que um professor faz quando observa o ensino e a aprendizagem que ocorreram e “reconstrói, reordena e, ou, recaptura os eventos, as emoções e as realizações”, com a ressalva de que fundamental para esse processo será uma revisão do ensino em comparação com os fins que foram perseguidos.

Outra categoria elencada foi a **criticidade**. Ao tratar da criticidade, Vasconcellos (1995) afirmou que o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências. Dentro dessa categoria, identificamos ações como estimular a capacidade crítica e avaliativa, a formação crítica, o pensamento crítico; desenvolver um ensino que busque contribuir para a construção do conhecimento teórico-prático com bases científicas e para desenvolver o pensamento crítico, estimular a autocrítica do sistema atual de ensino, instigar os estudantes a pensar criticamente; e possibilitar situações complexas e polêmicas em aula para realização de debates, com o objetivo de formar profissionais mais humanos, críticos e reflexivos, voltados para a demanda da sociedade. Como forma ilustrativa, apresentamos as falas a seguir:

Contribuir para a construção do conhecimento teórico-prático com bases científicas e para desenvolver o pensamento crítico necessários à prática profissional (Docente 21).

Desenvolvo, oriento e incentivo, em uma disciplina prática de 20 e outra de 120 alunos, a crítica pessoal em projetos individuais. Evito exercícios ou atividades onde todo grupo reproduz o mesmo objeto, impessoal e acrítico (Docente 168).

Ao tratar da falta de criticidade e questionamento dos estudantes universitários, Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram que um elemento muito destacado na descrição das dificuldades que os docentes identificam em seus alunos é a questão da criticidade. Para essas autoras, muitas vezes, a passividade corporal, a não participação verbal, a timidez e o medo de estar em foco levam o aluno a uma aparente postura acrítica. Destacaram as citadas autoras que o próprio condicionamento de repetição do que disse o professor nas avaliações também atua como reforçador dessa postura. Entendemos a partir de Pimenta e Anastasiou (2014) que os professores devem

planejar situações para a expressão do juízo crítico do aluno, além de organizar ações nas quais esse juízo crítico possa ser aprendido, desenvolvido e aprimorado.

Outra categoria identificada foi a **Significação**. Em Vasconcellos (1995), entendemos que significação quer dizer estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), na significação a proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno. Nesta pesquisa, as ações desenvolvidas pelos docentes que denominamos significação foram: ajudar os alunos a construir o conhecimento da área da disciplina que leciona associado a todas as outras disciplinas; trazer o conteúdo para a realidade dos estudantes; oferecer disciplinas com conteúdos mais significativos a esses estudantes; tentar mostrar a inter-relação entre as diferentes disciplinas básicas e a importância delas na formação do conhecimento; dialogar o conteúdo com assuntos do cotidiano local e do mundo; e resgatar a importância e a razão de saberem por que “ali estão”, em se tratando de uma instituição pública, destacando numa conversa prévia que poucos têm a oportunidade de estar numa universidade pública como a UFV.

Tento mostrar a inter-relação entre as diferentes disciplinas básicas e a importância das mesmas na formação do conhecimento (Docente 161).

Tento ajudá-los a construir o conhecimento da minha área associado a todas as outras disciplinas, para que tenham foco na profissão futura (Docente 32).

Outra categoria identificada foi a **Mobilização para o conhecimento**. De acordo com Vasconcellos (1995), a mobilização para o conhecimento trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado caso não esteja presente nele. De acordo com esse autor, caberá ao professor provocar, sensibilizar, estimular. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), para que o objeto de conhecimento que o professor propõe se torne objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isso, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

Identificamos nesta categoria ações como: mostrar aos estudantes a necessidade do conhecimento básico; valorizar toda participação do estudante, fazer comentários positivos em relação a qualquer participação; valorizar no diálogo e nos exemplos dados em sala de aula a inclusão dos alunos; incentivar a participação, as ideias diferentes; incentivo em aulas; incentivar a leitura e o debate; estimular o

interesse; incentivar a reflexão, a participação, o debate e o trabalho em equipe; buscar estratégias para chamar atenção dos estudantes; motivar os alunos em relação ao curso; dar aulas motivacionais sobre a área de conhecimento; tentar fazer que os estudantes cheguem para as aulas mais dispostos a discutir; incentivar pesquisas; incentivar exposição do conhecimento apreendido (em turmas menores); dialogar na tentativa de despertar os estudantes para importância do estudo; incentivar uma formação humanística integral, em especial cultural e filosoficamente; apoiar ações culturais; incentivar a leitura; dar oportunidades de estágios para os estudantes de melhor desempenho como forma de incentivo; estimular que os estudantes conheçam melhor a realidade social, econômica, política e cultural em que vivem; apoiar e motivar os estudantes a participar de inúmeros projetos existentes na universidade; tentar conseguir bolsa no CELIN para eles (para apoiá-los e motivá-los); procuro sempre motivar os alunos com temas atuais relacionados a disciplinas e que possam chamar a atenção e a curiosidade desses estudantes; e abertura, busca constante pela efetividade do processo de troca de conhecimento. Podemos visualizar algumas dessas ações nas falas a seguir:

Oficinas pedagógicas e atividades práticas envolvendo temas específicos de matemática nas escolas da região de viçosa tem me ajudado a motivar os alunos em relação ao curso de licenciatura em matemática (Docente 11).

Diálogo na tentativa de despertá-los para importância do estudo (Docente 113).

Procuro sempre motivar os alunos com temas atuais relacionados a disciplinas e que possam chamar a atenção e a curiosidade dos mesmos (Docente 153).

Foco em características comportamentais que conduzem ao êxito (Docente 167).

De acordo com Gil (2009), a motivação é um dos fatores mais importantes para o aprendizado de qualquer coisa ou para a realização de qualquer tarefa. Para esse autor, um estudante pode ser muito inteligente, mas ninguém será capaz de fazê-lo aprender se ele não quiser. Entretanto, um estudante altamente motivado para aprender determinado assunto provavelmente fará melhor do que outro estudante com a mesma capacidade intelectual, mas que não esteja tão motivado.

Dentro da categoria **relação professor-estudante**, percebemos ações docentes no sentido de estabelecer uma relação de afeto para conhecer e auxiliar os estudantes; interagir com o estudante; entender os pensamentos dos novos estudantes; colocar-se

no lugar deles; dialogar; dar suporte mais humano; ver o estudante como ser humano, com potencialidades e fragilidades como todos temos e não como uma máquina de produção de conhecimento; estabelecer laços com alunos; e confraternizar com a turma. Visualizamos o conteúdo das falas a seguir:

Não faço nada de extraordinário, terminei o doutorado recentemente e o tempo todo penso que eu mesma sou apenas uma estudante. Desde que comecei a trabalhar com educação há aproximadamente 20 anos, a minha principal estratégia é me colocar no lugar dos estudantes, tentar visualizar as demandas de sua carreira e de como eu gostaria que as aulas acontecessem se eu estivesse matriculada naquela disciplina. Tento sempre aferir se meus anseios são os mesmos da turma e em que ponto convergem (Docente 62).

Dar suporte mais humano a esses alunos que, por vezes passam por uma série de dificuldades familiares, financeiras, emocionais, etc. Ver o estudante como um ser humano, com potencialidades e fragilidades como todos temos, e não como uma máquina de produção de conhecimento. Creio que é fundamental tentar buscar um equilíbrio entre o que é exigido do estudante e a capacidade de resposta do mesmo (Docente 121).

Discorrendo sobre a relação professor-estudante, Silva e Soares (2011) afirmaram que a interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma.

Veras e Ferreira (2010) acreditam que, quando o professor provoca a participação dos alunos através do diálogo ou possibilita que eles se sintam à vontade na sala de aula, a relação professor-aluno é favorecida e, conseqüentemente, a construção do conhecimento também. Para esses autores, ao estimular que os estudantes falem, se expressem, o professor favorece o confronto de pontos de vista, o possível surgimento do conflito cognitivo e sua provável superação. Nesse mesmo contexto, Veras e Ferreira (2010) pontuaram que a afetividade que se manifesta nessa relação entre professor-aluno constitui elemento inseparável do processo de aprendizagem, e a própria qualidade da interação pedagógica vai conferir sentido afetivo para o objeto de conhecimento, “uma vez que entre professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa e, portanto, o afeto está presente” (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233).

Ainda dentro desta categoria, percebemos ações no sentido de “trabalhar” com as dificuldades dos estudantes. Entre as ações, podemos destacar: trabalhar com as

dificuldades que cada turma apresenta; dar suporte aos alunos que apresentam maior dificuldade; detectar as maiores dificuldades para tentar, em equipe, promover eventos, palestras, oficinas que possam auxiliar e melhorar a qualidade da atuação dos estudantes; mapear dificuldades específicas de aprendizagem de um grupo de alunos; e identificar casos, acompanhamento diferenciado, orientação específica. Vejamos os relatos seguintes:

Propus um projeto de ensino para mapear dificuldades específicas de aprendizagem de um grupo de alunos; como coordenadora da monitora da disciplina Língua Espanhola, busco propor atividades de apoio as estudantes em diferentes horários, a fim de favorecer aqueles que trabalham e só utilizam o espaço da universidade no período noturno (Docente 41).

Buscamos detectar as maiores dificuldades para tentar, em equipe, promover eventos, palestras, oficinas que possam auxiliar e melhorar a qualidade da atuação dos estudantes (outra tarefa que tem sido um desafio dada a quantidade de trabalho que temos) (Docente 70).

Minha ação é de caráter particular, à medida que a dificuldade aparece. Entretanto, os estudantes demandam pouco a minha ajuda. Gostaria que fosse mais exigida (Docente 104).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), quanto mais cedo forem percebidas as dificuldades dos estudantes e traçadas as linhas de ação, maiores serão as possibilidades de superação dos problemas no decurso dos anos, semestres ou fases dos cursos. Todavia, as citadas autoras ressaltaram que, mesmo em se tratando de semestres finais, se os alunos estão prestes a concluir sua graduação, toda ação deve ser tentada no sentido de minorar ao máximo as dificuldades. Pimenta e Anastasiou (2014) pontuaram que o inaceitável, entre professores universitários, “é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa convivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 240).

Outra categoria identificada é a **afiliação intelectual dos estudantes**. Para Coulon (2008), afiliar-se ao mundo universitário é, do ponto de vista intelectual, saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente, saber reconhecê-lo e saber quando finalizá-lo. Explica esse autor que, para ter sucesso, é necessário compreender os códigos do trabalho intelectual, “cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas, ser capaz de ver a ‘praticidade’ do trabalho solicitado e saber transformá-lo em um problema prático” (p. 250).

Um docente apresentou como ação diante do novo perfil estudantil justamente a afiliação intelectual desses estudantes. Como ilustrativo dessa ação, podemos citar a fala do docente 132:

Ações em favor da afiliação intelectual dos estudantes (Docente 132).

Aprofundando a questão, Coulon (2008) afirmou que, no discurso acadêmico e no trabalho intelectual, existem códigos dissimulados, que não são objeto de sinalização explícita por parte dos professores, mas que devem, entretanto, ser identificados e interpretados, instantaneamente, pelos estudantes para que possam realizar suas tarefas com sucesso. Para esse autor, esses códigos “dissimulados, esses sinais invisíveis, mas fortemente presentes, são marcadores de afiliação. Eles revelam a existência da praticidade da regra do trabalho intelectual: sua descoberta permite aos estudantes considerá-los como questão prática a resolver” (COULON, 2008, p. 252).

Paivandi (2012), por meio de entrevista concedida a Cardoso *et al.* (2014), afirmou que os alunos universitários devem efetuar uma espécie de afiliação intelectual para poder, de alguma maneira, tornar-se estudante, “ou seja, alguém que é membro da comunidade universitária composta de professores e estudantes” (p. 224). Para Paivandi, ao se tornarem membros da comunidade, esses estudantes compartilham da mesma linguagem, dos mesmos códigos, das mesmas falas e também jogam o jogo da universidade, conhecendo as suas regras, pelo fato de aprender, de desenvolver alguma coisa, de contestar, de criticar, de produzir, de escrever, de ler, de enfrentar todas as atividades que lhes são propostas na universidade (PAIVANDI, 2012).

De acordo com Coulon (2008), para ser estudante afiliado é necessário conjugar duas formas, a institucional e a intelectual, cujo domínio constitui os emblemas do ofício de estudante, a prova daquilo que um indivíduo está apto a fazer. Para esse autor, em sua forma institucional “a afiliação se realiza quando o sujeito adquiriu uma familiaridade suficiente com as regras para não se enganar, para mostrar que ele sabe como não se enganar, inclusive prevendo as exceções à regra”. No que diz respeito às formas mais propriamente intelectuais de afiliação, Coulon (2008) explicou que elas implicam a necessidade de compreender o tipo de trabalho intelectual que é preciso realizar: as propriedades de um trabalho intelectual bem-

sucedido repousam também sobre uma apropriação de suas regras e códigos e sobre a capacidade de exibir a compreensão desse fenômeno. Segundo esse autor, estamos afiliados intelectualmente quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos no trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo (COULON, 2008, p. 253).

É interessante destacar que, para Coulon (2008), promover essa descoberta deveria estar no centro do trabalho pedagógico de afiliação acadêmica, que consistiria apenas em tornar visíveis, para os novos estudantes, os marcadores intelectuais das situações acadêmicas sobre as quais se funda a competência para exercer o ofício de estudante. “Esses marcadores são também marcadores sociais: conhecê-los ou desconhecê-los traça os limites entre diferentes grupos sociais, entre aqueles que têm sucesso e os que fracassam, entre os que comandam e os que obedecem” (COULON, 2008, p. 252).

Como podemos perceber por meio desta discussão, o agir docente no sentido de auxiliar o processo de afiliação intelectual dos estudantes é de extrema relevância para que os alunos que ingressam na universidade tenham êxito em sua trajetória acadêmica, permanecendo e concluindo o curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo da pesquisa responder aos objetivos propostos inicialmente. Nosso principal foco foi analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem perante os “novos” perfis dos estudantes. De forma específica, buscamos caracterizar o perfil dos alunos universitários ingressos; identificar a percepção que têm os docentes universitários sobre as mudanças ocorridas em termos do perfil estudantil universitário, bem como as ações constituídas por esses professores diante do “novo” perfil dos estudantes universitários; e verificar as influências na utilização pelos docentes universitários de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos. Para tal, utilizamos as abordagens quantitativa e qualitativa, por meio da análise documental, regressão logística e análise de conteúdo como forma de examinar os dados que foram coletados por meio de consulta a dados disponibilizados pela PRE e via questionário *online*.

Inicialmente, contextualizamos o cenário de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, identificando que o quadro de acesso a esse nível de ensino no Brasil sofreu significativa transformação ao longo da última década. Sabemos, porém, que temos de refletir se a entrada em massa de estudantes no ensino superior, provenientes de setores antes excluídos, necessariamente democratiza esse nível de ensino. Contextualizando a pedagogia universitária, apresentamos uma breve revisão de literatura com foco no docente que atua nesse espaço. Discorremos um pouco sobre o ensino na graduação, destacando a necessidade de o professor universitário atuar de forma crítica e reflexiva. Tratamos também da formação do docente universitário que,

muitas vezes, é caracterizado como aquele que domina o conhecimento específico de suas disciplinas, porém não necessariamente sabe ensinar, pois sua preparação para a vida acadêmica ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que a atividade de pesquisa é valorizada em detrimento do ensino. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para esses docentes, a fim de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva de sua prática. Também como forma de contextualização da pedagogia universitária, abordamos os saberes docentes apresentados por Tardif, em que esse autor ressaltou que esses saberes são temporais, são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, são personalizados e situados. Destacamos que o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências e que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores que trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho.

No Capítulo 4, caracterizamos o perfil dos estudantes ingressos na Universidade Federal de Viçosa, entre os anos de 2010 a 2016. Podemos dizer que o perfil estudantil da UFV é de que 50,30% dos alunos ingressos nesse período é do sexo feminino, com tendência de elevação de matrículas de estudantes do sexo masculino, nos anos 2015 e 2016. A idade média dos ingressantes é de 20,91 anos, com tendência de elevação, passando de 20, 24 anos em 2010 para 21,48 anos em 2016. No que se refere a cor/raça, a maioria (53%) se autodeclarou “branco” e a minoria (1%), “indígena”. Autodeclararam-se “amarelo” 2%, “pardo” 33% e “preto” 11%. As cores “branca” e “amarela” sofreram queda ao longo de 2010 a 2016 e, em contrapartida, tivemos aumento progressivo na representação de pardos e pretos. Apesar da queda no percentual de brancos, essa ainda é a cor mais presente no campus da UFV, com quase 50% de representação no ano 2016. Quanto à origem escolar, constatamos que a maioria (57%) declarou ter cursado o ensino médio em escola pública. Identificamos ainda que o perfil estudantil, no que se refere ao tempo de conclusão do ensino médio, sofreu oscilações ao longo dos anos, entre aqueles que concluíram o ensino médio “no último ano” e “nos últimos cinco anos”. Quanto à renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar, ampliou-se o número de estudantes cuja renda familiar bruta se encontra nas faixas salariais de “até um salário mínimo” e “entre um e três salários mínimos”. A maior parcela (32%) do total de estudantes informou que a renda mensal bruta *per capita* da família é “entre um e até três salários mínimos”. Com relação a trabalho, a grande maioria (70,64%) declarou não exercer nenhuma atividade

remunerada. Ao serem indagados quanto à pretensão de trabalharem durante a graduação, a maioria (68%) respondeu “não”. Em relação ao acesso a computador, 94% dos alunos relataram ter acesso a esse equipamento. A maioria (85,22%) dos estudantes não necessita de nenhuma condição diferenciada para aprender.

Ao verificar as influências na utilização de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos pelos docentes universitários, a partir da regressão logística identificamos que a variável sexo apresentou significância estatística em nove modelos estimados: aula expositiva tradicional, aula expositiva dialogada, estudo de texto, estudo dirigido (metodologia de ensino), fórum, oficina, seminário (instrumento de avaliação), jornais, revistas e filmes. Em todas essas metodologias, com exceção da aula expositiva tradicional, o fato de o docente ser do sexo feminino influenciou positivamente a escolha de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos, ou seja, o resultado foi tendência de aumento de utilização desses recursos para o fato de o docente ser do sexo feminino.

Outra variável que apresentou significância estatística foi o nível de satisfação na profissão, que influenciou positivamente o uso da aula expositiva tradicional. Quanto maior o nível de satisfação do docente na profissão, há tendência de aumentar a probabilidade de utilização desta metodologia de ensino.

Ao verificar se o número de estudantes para os quais o professor leciona influencia a escolha de metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos, identificamos que essa variável tem influência positiva na escolha do uso de aula expositiva dialogada, oficina, jornais e revistas, influenciando também negativamente o uso das provas objetivas. Isso significa que o fato de os docentes perceberem que o número de alunos influencia suas aulas aumenta a probabilidade de utilização de aula expositiva dialogada, oficina, jornais e revistas e tende a diminuir o uso das provas objetivas.

Identificamos também, por meio da regressão logística, que, quanto maior o número de filhos que o docente tem, há tendência de diminuir a probabilidade de utilização do seminário como metodologia de ensino e da máquina fotográfica como recurso didático. Verificamos ainda que, quanto maior a idade do docente, menor a probabilidade de ele utilizar a solução de problemas e o estudo de caso como metodologias de ensino e as provas objetivas como instrumento de avaliação.

As variáveis regime de dedicação exclusiva e exerce atividade paralela também apresentaram significância estatística. O fato de o docente trabalhar em regime de

dedicação exclusiva tende a aumentar a chance de ele utilizar o seminário como metodologia de ensino e o estudo dirigido como instrumento de avaliação. O fato de o docente exercer atividade paralela com a de docente universitário diminui a chance de ele utilizar o seminário como instrumento de avaliação.

O número de disciplinas e de estudantes na graduação apresenta significância estatística. Podemos dizer que, quanto maior o número de disciplinas que o professor leciona na graduação, há tendência de aumentar a probabilidade de utilização do estudo de texto e do estudo de caso como metodologias de ensino, provas objetivas e seminário como instrumentos de avaliação e aparelho de som, DVD e filmadora como recurso didático, além de tender a diminuir a probabilidade de utilização do portfólio como instrumento de avaliação. Quanto maior o número de estudantes que o docente tem na graduação, maior a tendência em aumentar a probabilidade de uso das provas objetivas como instrumento de avaliação e em diminuir a probabilidade de utilização do portfólio com esse mesmo objetivo.

Lecionar na pós-graduação e o número de disciplina que o professor ministra na pós-graduação influenciam as escolhas metodológicas dos docentes universitários, tendo como base os participantes desta pesquisa. O fato de o docente lecionar na pós-graduação tende a diminuir a probabilidade de utilização do estudo dirigido e da oficina como metodologia de ensino, seminário como instrumento de avaliação e filmes como recurso didático. Já em relação ao número de disciplinas, quanto maior o número de disciplinas que o professor leciona na pós-graduação, há tendência em aumentar a probabilidade de uso das provas objetivas e o seminário como instrumento de avaliação. Também tende a diminuir a probabilidade de utilização da máquina fotográfica como recurso didático.

Verificamos que o fato de o docente ter pós-graduação *lato sensu* na área de Educação aumenta as chances de utilização do estudo de caso como metodologia de ensino, do portfólio como instrumento de avaliação e da máquina fotográfica como recurso didático. Se a pós-graduação *stricto sensu* foi realizada na área de Educação, há tendência em aumentar a probabilidade de utilização do portfólio como instrumento de avaliação, do aparelho de som como recurso didático, assim como tende a diminuir a probabilidade de uso da máquina fotográfica como recurso didático.

Outro ponto a destacar é que, quanto maior o nível de escolaridade do docente, menor a probabilidade de utilização das provas objetivas como instrumento de avaliação. O fato de o professor residir na cidade de Viçosa tende a diminuir a

probabilidade de utilização do estudo dirigido como instrumento de avaliação e da máquina fotográfica como recurso didático.

Destacamos que o fato de o docente participar de cursos e eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem – a variável que denominamos formação continuada – tende a aumentar a probabilidade de utilização da tempestade cerebral, mapa conceitual, solução de problemas e fórum como metodologia de ensino e os testes, estudo de caso e portfólios como instrumentos de avaliação.

Os anos de docência também influenciam as escolhas por metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos. Quanto maior o número de anos de docência, maior a probabilidade de utilização da solução de problemas como metodologia de ensino e menor a probabilidade de uso do estudo dirigido como instrumento de avaliação. Identificamos que, quanto maior a carga horária total de aulas, maior a tendência de aumentar a probabilidade de utilização da solução de problemas e oficina como metodologias de ensino.

O fato de o docente exercer cargo administrativo e ser membro de comissões de ensino e extensão influencia as escolhas metodológicas dos docentes. Ser membro de comissão de pesquisa não apresentou significância estatística em nenhum dos modelos estimados. Verificamos que o fato de o docente exercer cargo administrativo tende a diminuir a probabilidade de utilização do fórum como metodologia de ensino; e aumenta a probabilidade de utilização das provas dissertativas como instrumentos de avaliação e máquina fotográfica como recurso didático. O fato de o docente ser membro de comissão de ensino aumenta a probabilidade de utilização do aparelho de som e da filmadora como recurso didático. Quanto à comissão de extensão, o fato de o docente ser membro dessa comissão tende a aumentar a probabilidade de uso de aparelho de som como recurso didático.

Outro ponto a destacar é o fato de o docente desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão. Constatamos que a ação do professor de desenvolver projetos de extensão tende a aumentar a probabilidade de utilizar o DVD como recurso didático. Já o fato de o docente desenvolver projetos de pesquisa tende a aumentar a probabilidade de utilizar filmes como recurso didático; o mesmo acontece no caso de o professor desenvolver projeto de ensino.

Os modelos estimados para as variáveis Philips 66, grupo de verbalização e de observação, júri simulado, quadro-negro e, ou, branco e computador com projetor não apresentaram significância estatística.

No Capítulo 6, buscamos identificar a percepção que têm os docentes universitários sobre as mudanças ocorridas, na última década, em termos do perfil estudantil universitário. Levantamos a partir da análise de conteúdo nove categorias: formação básica dos estudantes universitários, políticas de inclusão na graduação, regionalização do público estudantil, heterogeneidade, uso de tecnologias digitais pelos estudantes, características dos estudantes universitários, preparo da universidade, organização curricular, ações docentes.

Na categoria formação básica dos estudantes universitários, identificamos que os docentes percebem deficiências na formação básica dos estudantes, falam de uma péssima formação básica e de uma má qualidade desse nível de ensino; declararam ausência de prerrequisitos necessários para que os alunos acompanhem a graduação e o baixo nível de conhecimento deles.

Na categoria *Políticas de inclusão na graduação*, notamos que há aqueles docentes que veem as políticas de inclusão numa perspectiva negativa, pois acreditam que o perfil estudantil mudou muito devido a tais políticas. Acreditam que os alunos que entram por meio das ações afirmativas apresentam baixo nível de conhecimento e são alunos “piores”. Quanto àqueles que demonstraram visão positiva em relação às políticas de inclusão na graduação, eles percebem que a democratização do acesso ao ensino superior por meio de políticas de inclusão é muito positiva, as quais são necessárias e relevantes.

Em relação à categoria *regionalização do público estudantil*, os docentes percebem maior heterogeneidade de origem geográfica dos estudantes com aqueles oriundos de regiões mais próximas da UFV.

Outra categoria elencada foi a *heterogeneidade*. Nesta categoria, os docentes se referem a um grupo de estudantes heterogêneo e, ou, diversificado, em termos do perfil estudantil, bem como diverso em experiências e cultura. Falam em uma perspectiva positiva em relação a essa heterogeneidade.

A categoria *uso de tecnologias digitais pelos estudantes* refere-se ao uso pelos estudantes do celular, internet, *facebook*, Google. Levantamos algumas palavras frequentes nesta categoria: conectividade, geração *facebook* e *WhatsApp*, geração da Web 2.0, recursos tecnológicos e uso do celular na sala de aula.

Outra categoria apontada denominamos *características dos estudantes universitários*, na qual identificamos duas perspectivas, uma visão negativa e uma visão positiva acerca de características dos estudantes. Essas características

demonstram quem são os estudantes universitários na visão dos docentes. Numa perspectiva negativa, os docentes apontaram características como: falta de interesse, passividade, falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, falta de garra, preguiça de pensar, desatenção, falta de motivação, falta de criticidade, falta de disciplina, falta de criatividade, imediatismo, estudantes que querem tudo mastigado, sem dinamismo, dependentes, falta de respeito ao professor, atenção dispersa, preocupação com notas e diploma sem se preocuparem com o aprendizado, estudantes que reproduzem comportamentos preconceituosos e dificuldade de concentração. Já em uma perspectiva positiva relacionada às características dos estudantes, sete docentes elencaram alguns pontos, entre os quais citamos: os estudantes são mais ativos, interessados, com mais recursos para a aprendizagem; o estudante é mais exigente.

A categoria *Preparo da universidade* demonstra percepção dos docentes de que houve mudanças no perfil estudantil, porém a universidade não se preparou para essa mudança. A categoria *Organização curricular* trata de mudança na estrutura pedagógica dos cursos, disciplinas e carga horária em sala de aula.

Em relação à categoria *ações docentes*, identificamos que os professores percebem que necessitam de preparo para lidar com o perfil estudantil, necessitam mudar as metodologias de ensino, formas de avaliação dos estudantes, acreditam que devem utilizar nas aulas instrumentos que atraiam o interesse dos alunos, que é preciso buscar meios de ensino que possam aproximar os discentes na busca do conhecimento, de forma que sejam proativos em sua formação e que é preciso atualização profissional; os docentes falam de uma necessidade de preparo, atualização e revisão das práticas pedagógicas perante o perfil estudantil.

No Capítulo 7 tivemos como objetivo identificar as ações constituídas, por parte dos docentes universitários, diante do “novo” perfil dos estudantes universitários. No que se refere às categorias encontradas em relação às ações docentes perante o novo perfil estudantil das universidades, elencamos seis: estratégias didático-pedagógicas, criticidade, significação, mobilização para o conhecimento, relação professor-estudante e afiliação intelectual dos alunos.

No que se refere à categoria *estratégias didático-pedagógicas*, elencamos três subcategorias: *Metodologias de ensino*, *Instrumentos de avaliação* e *Recursos didáticos*. Em relação à subcategoria *metodologias de ensino*, percebemos ações relacionadas à utilização de metodologias específicas e à utilização de metodologias

diferenciadas, variadas, diversificadas, de acordo com o perfil da sala. Podemos citar como exemplo: o estudo dirigido, trabalhos em grupo, aulas expositivas dialogadas, leitura de artigos, atividade extraclasse, metodologia da problematização, exercícios em sala, oficinas, debates, *softwares* de engenharia na solução de problemas, desenhos, elaboração de trabalhos fictícios, estudo de caso, seminários, aulas teóricas complementadas com pesquisas e críticas aos textos disponibilizados na internet, interpretação de estruturas observadas ao microscópio, visitas técnicas, aulas práticas. Percebemos também que os professores utilizam metodologias como estratégia para sanar as dificuldades advindas do ensino básico. Nesse quesito, os docentes apresentam ações como ensinar, como ler um texto, como elaborar objetivo de pesquisa, como escrever um pequeno relatório e trabalhar conteúdos elementares de Química, Matemática e Física do ensino médio. Nesta subcategoria metodologias de ensino, identificamos também a utilização de metodologias ativas, a exemplo de melhorar as aulas para instigar a busca de informações ou para estimular a participação ativa do aluno. Alguns docentes utilizam as tecnologias digitais, a exemplo do texto digital acessado em *tablets* e celular, busca na internet. Tivemos docentes que, em relação às tecnologias digitais, declararam coibir o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula.

Na subcategoria *instrumentos de avaliação*, identificamos como ações docentes a utilização de instrumentos específicos como sabatinas, discussão em grupo, seminário, estudo dirigido. Encontramos também os docentes que modificaram ou passaram a diversificar os instrumentos de avaliação utilizados.

Identificamos na subcategoria *recursos didáticos* ações como o uso de figuras, filmes, esquemas nas aulas, vídeos e animações, recursos audiovisuais para dinamizar as aulas, produção de novos materiais didáticos (apostilas, cadernos didáticos, laboratório virtual e filmes), produção de material didático em mídia eletrônica, utilização de vários recursos didáticos como notícias e filmes disponibilizados via PVAnet.

Outra categoria elencada foi a *críticidade*. Dentro desta categoria, identificamos ações como estimular a capacidade crítica e avaliativa, a formação crítica e o pensamento crítico; desenvolver um ensino que busque contribuir para a construção do conhecimento teórico-prático com bases científicas e para desenvolver o pensamento crítico, estimular uma autocrítica do sistema atual de ensino e instigar os estudantes a pensar criticamente; e possibilitar situações complexas e polêmicas em

aula para realização de debates, com o objetivo de formar profissionais mais humanos, críticos e reflexivos, voltados para a demanda da sociedade.

Assinalamos uma categoria a qual denominamos *Significação*. As ações desenvolvidas pelos docentes em tal categoria foram: ajudar os alunos a construir o conhecimento na área da disciplina que leciona associada a todas as outras disciplinas; trazer o conteúdo para a realidade dos estudantes; oferecer disciplinas com conteúdos mais significativos a esses estudantes; tentar mostrar a inter-relação entre as diferentes disciplinas básicas e a importância delas na formação do conhecimento; dialogar o conteúdo com assuntos do cotidiano local e do mundo; resgatar a importância e razão de saberem por que “ali estão”, em se tratando de uma instituição pública, conversa prévia, destacando que poucos têm a oportunidade de estar numa universidade pública como a UFV.

Outra categoria identificada foi a *Mobilização para o conhecimento*. Identificamos nesta categoria ações como: mostrar aos estudantes a necessidade do conhecimento básico; valorizar toda a participação do estudante; fazer comentários positivos em relação a qualquer participação; estimular o interesse; incentivar a participação, o debate e o trabalho em equipe; buscar estratégias para chamar a atenção dos estudantes; motivar os alunos em relação ao curso; dar aulas motivacionais sobre a área de conhecimento; tentar fazer que os estudantes cheguem para as aulas mais dispostos a discutir; entre outras.

Dentro da categoria *relação professor-estudante*, percebemos ações docentes no sentido de estabelecer relação de afeto para conhecer, interagir e auxiliar os estudantes, entender os pensamentos dos novos estudantes, colocar-se no lugar deles, dialogar, dar suporte mais humano – vendo-os com potencialidades e fragilidades como todos temos – e não como uma máquina de produção de conhecimento. Identificamos também ações no sentido de “trabalhar” com as dificuldades dos estudantes. Essa ação está relacionada a trabalhar com as dificuldades que cada turma apresenta, buscando detectar quais são essas dificuldades, bem como orientar e acompanhar esses estudantes, além de promover eventos, palestras, oficinas que possam auxiliar e melhorar a atuação deles.

A última categoria identificada foi a *afiliação intelectual dos estudantes*. Um docente apresentou como ação perante o novo perfil estudantil justamente a afiliação intelectual desses estudantes. Esta categoria está relacionada às ideias de Coulon

(2008), para quem promover afiliação intelectual deveria estar no centro do trabalho pedagógico.

Finalizando este trabalho, de maneira geral, o que parece é que a universidade é composta por “grupos” de docentes que têm visões distintas a respeito dos perfis estudantis que ingressam na universidade. Há aqueles que parecem querer o “outro aluno”, como se acreditassem que a universidade não é para todos; os que demonstram ver as mudanças no perfil estudantil como riqueza sem precedentes e aqueles que parecem “perdidos” sem saber o que de fato está acontecendo ou se está acontecendo, ou sem saber o que fazer, que prática adotar ou, ainda, não tem opinião formada acerca da situação.

A partir dos dados produzidos nesta pesquisa e das análises realizadas, acreditamos ser necessária maior reflexão, por parte da comunidade universitária, sobre suas práticas pedagógicas não somente mediante as mudanças que vêm ocorrendo no perfil estudantil, mas também devido à condição do estudante, em diferentes aspectos, que parece, hoje, ser outra. Além disso, percebemos a necessidade de uma relação de parceria, de trabalho coletivo, entre universidade, docentes e estudantes para que sejam possibilitadas mudanças significativas neste contexto.

Para finalizar, percebemos também que faltou aos docentes revelar mais sobre suas ações, no entanto sabemos que o instrumento de coleta de dados, questionário, pode ter propiciado isso, uma vez que tal instrumento é indicado para respostas mais diretas. A partir desse fato, consideramos ser de relevância, em futuros trabalhos, dar continuidade a esta pesquisa, buscando relatos de experiência, acrescentando trabalhos em que o professor tenha oportunidade de dizer como é que ele desenvolveu determinados temas, determinados projetos e o que deu certo com este “novo” perfil estudantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Miranda de Souza; RODRIGUES, Cristiana Tristão. Avaliação da política de cotas na universidade federal de Viçosa. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 17., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2016. Disponível em: <[http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2016/anais/politicas\\_publicas/221-369-1-RV\\_2016\\_10\\_09\\_00\\_55\\_15\\_298.pdf](http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2016/anais/politicas_publicas/221-369-1-RV_2016_10_09_00_55_15_298.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In: ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios políticos institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-109.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011a.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011b.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. 273 p.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 109-188.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate Alves. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 2013.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 543-561, 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Moutinho. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo, 4., 2013, Brasília. **Resumos...** Brasília: ENEPQ, 2013. p. 1-16.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 247-254, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 5ª reimp. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

BATISTA, Silvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

BERALDO, Antonio Fernando de Castro Alves; MAGRONE, Eduardo. Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: eficácia e eficiência. **Revista de Ciências Humanas**, Universidade Federal de Viçosa – Dossiê Uma década de ações afirmativas no ensino superior, v. 12, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo6vol12-2.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BIRGIN, Alejandra. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=113>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Mediação pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

BRUNI, Adriano Leal. **Estatística aplicada à gestão empresarial**. São Paulo: Atlas, 2007.

BORGES, Klaibson Natal Ribeiro. LibreOffice Para Leigos. **Facilitando a vida no**, 2013. Disponível em: <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46209904/libreoffice-para-leigos-v2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495456107&Signature=DTQ%2BMIA77jYwyQHZRQ3Ihe39CGI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLibreOffice\\_Para\\_Leigos\\_Facilitando\\_a\\_Vi.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46209904/libreoffice-para-leigos-v2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495456107&Signature=DTQ%2BMIA77jYwyQHZRQ3Ihe39CGI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLibreOffice_Para_Leigos_Facilitando_a_Vi.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2017.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da Educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/INEP, 2014. (Série Estados do Conhecimento, 13).

CARDOSO, Frederico Assis; AMORIM, Marina Alves; LACERDA, Wânia Maria Guimarães. A educação como objeto da sociologia: pensando a relação dos estudantes com o ensino superior; entrevista com Saeed Paivandi. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/521/139>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CARDOSO, Ruth C. L.; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 9, p. 30-50, 1994.

CARELLI, Maria José G.; SANTOS, Acácia Aparecida A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

CARMO, Erinaldo Ferreira *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, 2014.

CASTRO, Sabrina Olimpio Caldas de *et al.* A política de cotas sociais para o acesso ao ensino superior: o caso das universidades federais mineiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 10, n. 1, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; MICHELOTO, Regina Maria. Produção do conhecimento na expansão da educação superior. In: MANCEBO, Deise (Coord.). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB**: projeto de pesquisa. [S.l.]: REDE UNIVERSITAS/ANPED, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura Piagetiana. Araraquara, SP: JM Editora, 2001. 304 p.

COCCO, Ricardo *et al.* Política de expansão e interiorização/Regionalização do ensino público superior no Brasil: o caso da UFSM/CESNORS – Uma perspectiva a partir do egresso. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014. **Anais...** [S.l.], 2017. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/Ricardo\\_CoccoGT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/Ricardo_CoccoGT2_integral.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2017.

CORRÊA, Adriana Kátia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de

uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CORRAR, Luiz J.; THEÓPHILO, Carlos Renato; BERGMANN, Daniel Reed. Regressões. In: CORRAR, Luiz J.; THEÓPHILO, Carlos Renato (Org.). **Pesquisa operacional para decisão em Contabilidade e Administração**. 2. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2013. 496 p.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Trad. por Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da; COELHO, Antonio Carlos. Regressão Linear Múltipla. In: CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria (Org.). **Análise Multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. 1. ed. 5ª. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2014. 568 p.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-148.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor da Educação Superior: pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária—Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006a. v. 2.

CUNHA, Maria Isabel da. Estratégias de ensino. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006b. v. 2.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, n. 57, p. 17-31, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004. **Anais...** [S.l.], 2017. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DIAS FILHO, José Maria; CORRAR, Luiz J. Regressão logística. In: CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria (Org.). **Análise Multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. 1. ed. 5ª. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014. 568 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 101-110, 2008.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; OLIVEIRA, Márcia Fernandes de; NICOLODI, Suzana Cini Freitas *et al.* Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FÁVERO, Luiz Paulo. **Análise de dados**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; TAKAMATSU, Renata Turola; SUZART, Janilson. **Métodos Quantitativos com Stata: procedimentos, rotinas e análise de resultados**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 248 p.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Ações afirmativas: O PROUNI na Educação Superior Brasileira. **Congressos CLABES**, [S.l.], nov. 2017. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1230/1248>>. Acesso em: 11 mar. 2017

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, 2014.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do Ensino Superior. In: MOROSINI, Maria Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-148.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PBL, USP, SP, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**, p. 19-31, setembro de 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Quem é o professor universitário. In: GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 18-39.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Estudo de caso. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. Mapa conceitual. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GRIPP, Glícia; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento de campo. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, RJ, v. 15, p. 117-132, jun. 2008. Supl.

HAYDT, Regina Célia C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.

HAIR JÚNIOR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. **Análise multivariada de dados**. Trad. por Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Dimensão pedagógica da docência. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOBS, Fabio Fernando; DOS REIS, Dálcio Roberto; SCANDELARI, Luciano. Sistemas e tecnologias da informação utilizada por instituições de ensino superior privadas. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – SIMPEP, 13., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais\\_13/artigos/386.pdf](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/386.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2017.

LEAL, Douglas Tavares Borges; CORNACHIONE JR., Edgard. A aula expositiva no ensino da contabilidade. **Contabilidade vista & revista**, v. 17, n. 3, 2006.

LEITE, Denise. Verbetes Gerais: pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido;

ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCHETTI, Ana Paula do Carmo. **Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia**: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Engenharia de São Carlos/USP, São Carlos, SP, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 4ª. reimpr. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINEZ, Maria Carmen; PARAGUAY, Ana Isabel Bruzzi Bezerra. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 6, p. 59-78, dez. 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172003000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172003000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 maio 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 79-108.

MASETTO, Marcos Tarciso. Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a. p. 11-17.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, v. 2, p. 79-108, 2003b.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, M. I. *et al.* (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UFES Editora, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Educação e futuro ensino superior no Brasil. **Educación y Futuro**, v. 27, p. 201-215, 2012.

MEGLIORINI, Evandir. Amostragem. In: CORRAR, Luiz J.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Pesquisa operacional para decisão em Contabilidade e Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDONÇA, J.; RICARDO, C. de.; GUIMARÃES, Flávia Peixoto. **Do quadro aos "quadros"**: o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. [S.l.], agosto de 2008. (Cadernos EBAPE.BR).

MERLE, Pierre. Democratização do Ensino. In: Van ZANTEN, Agnès (Coor.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISSIO, Fabrício Missio; JACOBI, Luciane Flores. Variáveis *dummy*. **Ciência e Natura**, v. 29, n. 1, p. 111, 2007.

MONTENEGRO, Antônia Maria da Rocha; RIBEIRO, Elisete de Assis R. Leite. Autoavaliação institucional: parâmetros metodológicos e novos modelos de análise. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento da pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**, v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal'Pai; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/1996. In: MANCEBO, Deise (Coord.). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB**: projeto de pesquisa. [S.l.]: REDE UNIVERSITAS/ANPED, 2009.

MORTADA, Samir Pérez. A experiência estudantil na novíssima universidade Brasileira. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012.

NOCETTI, Isabela Wippich Jorge. **Desafios da docência no ensino superior**: o caso do curso de Publicidade e Propaganda. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2015.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203, p. 04-05, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=255>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sérgio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor universitário – Formador cultural. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. v. 2.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a Pedagogia na universidade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PAVÃO, Andréa. **Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensino superior: finalidades. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 161-174.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Mário Paulo. **Microsoft Excel 2010**. [S.l.]: Edições Centro Atlântico, 2011.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do ocaso quase por acaso. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2016. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3755>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Trad. por Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NBC University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

REINERT, José Nilson; REINERT, Clio. **Estudante não é cliente: é parceiro**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. (IV Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35712/Jose%20Nilson%20Reinert%20-%20Estudante%20nao%20e%20cliente.doc.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira *et al.* Acesso à educação superior: tentativas de democratização do ensino em uma quase democracia. **OUTRAS PALAVRAS**, v. 12, n. 1, 2016.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – Um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Universidade de São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. In: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**. Programa de ações afirmativas: processo de construção. São Carlos, 2009. p. 1-25. Acesso em: 8 jul. 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos pagu**, v. 31, p. 419-437, jul.-dez. 2008.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SENNA, Maria Inês Barreiros. **As políticas de educação superior**: novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995-2008). 2010. 159 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais. **Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Bento *et al.* Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014. ISSN 1646-933-X.

SILVA, Léa Ribeiro da. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. **Revista Primus Vitam**, n. 5, 2013. Disponível em: <[http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus\\_vitam/primus\\_5/lea.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf)>. Acesso em: 1º jun. 2016.

SILVA, Neilton da. Processo de afiliação de egressos da EJA no ensino superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 121-147, 2015.

SILVA, Sarita Medina; ANDRADE, Luiza Vitória Vital. Reformas educacionais e reconfiguração da universidade. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. **Educação e Contemporaneidade**, p. 91-108, 2009.

SOARES, Vanessa Brulon; CASTRO, Diana Costa de. **Ou Isto ou Aquilo?** A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil. Curitiba: ENEO, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros *et al.* Políticas de Expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96 – Desafios para a avaliação. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 81-100, 2011.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Manual do Estudante 2013**. Viçosa, MG: Pró-Reitoria de Ensino, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **UFV em números – 2016** (Base de dados 2015). Viçosa, MG. Disponível em: <<http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2012/05/UFV-EM-NUMEROS-2016-Base2015.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 3, abril de 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Didática: práticas pedagógicas em construção**. 32ª Reunião ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5327--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, 2010.

WESKA, Adriana Rigon; ILIESCU, Antonio Simões Silva Daniel; NASCIMENTO, Hercília Melo do; MARTINS, João Luiz; CERQUEIRA, Leandro; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; SILVA, Tamara Naiz; RODRIGUES, Yuri Pires. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: MEC, 2012. (Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012).

ZABALZA, Miguel A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 20-66.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE

### DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DIANTE DOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “Docentes universitários: ações pedagógicas frente aos novos sujeitos da aprendizagem”, que tem como objetivo compreender e analisar as ações pedagógicas que a instituição universitária e os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário, entregue em versão *online*. Posteriormente, alguns professores serão convidados a participar de uma entrevista para o aprofundamento de questões postas no questionário. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal de Viçosa.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados, divulgados em eventos e, ou, publicações científicas. E, se, em algum momento você se sentir constrangido, que é um risco de pesquisa com seres humanos, você poderá desistir. Para controlar os riscos, você poderá optar em não responder àquela questão que considerar impertinente. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Sobre os benefícios da pesquisa, acreditamos que este estudo poderá contribuir no fomento de discussões sobre a prática pedagógica do professor universitário diante do novo perfil estudantil, colaborando para a formulação de novas teorias que almejem um ensino universitário de qualidade. Esperamos ainda que os conhecimentos produzidos possam contribuir para a formulação de políticas/programas que visem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes universitários e que, além disso, estimule ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes universitários.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Solicitamos seu consentimento dando ciência deste Termo de Consentimento e acordando em participar do estudo, pois se trata de uma pesquisa feita junto a seres humanos, conforme Resolução 466/12/2012 do Ministério da Saúde.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV.

Declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada “Docentes universitários: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem”. Li e concordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

## **PERFIL DO PARTICIPANTE**

Nome:

Departamento:

Idade:

- a) 20 a 30 anos
- b) 31 a 40 anos
- c) 41 a 50 anos
- d) 51 a 60 anos
- e) Acima de 60 anos

Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outro:

Estado Civil:

- a) Solteiro (a)
- b) Casado(a)
- c) Divorciado(a)/separado(a)
- d) Viúvo(a)
- e) Outro

Número de filhos:

- a) Nenhum
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) Acima de 3

Cidade onde reside:

- a) Viçosa
- b) Outro:

Maior nível de escolaridade concluída:

- a) Superior
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

## **TRABALHO DOCENTE**

Regime de trabalho como docente na UFV:

- a) Dedicção exclusiva
- b) 40 horas semanais
- c) 20 horas semanais
- d) Outro:

Possui atividade profissional paralela à profissção de professor da UFV?

- a) Sim
- b) Não

Em caso afirmativo, qual?

---

Anos de docência como professor universitário:

- a) 1 a 3
- b) 4 a 6
- c) 7 a 15
- d) 16 a 25
- e) 26 a 35
- f) Acima de 35

Seu nível de satisfação na profissção de professor universitário:

- a) Nenhum
- b) Baixo
- c) Médio
- d) Alto

## **FORMAÇÃO**

Sua Graduação se deu:

- a) Na área de Ciências exatas e tecnológicas
- b) Na área de Ciências Biológicas e da saúde
- c) Na área de Ciências Agrárias
- d) Na área de Ciências Humanas, Letras e Artes
- e) Outro:

Possui Pós-graduação:

- a) *Lato Sensu* na área de Educação
- b) *Lato Sensu* na área específica de atuação
- c) *Stricto Sensu* na área de Educação
- d) *Stricto Sensu* na área específica de atuação
- e) Outro:

Quanto à Formação Continuada:

- a) Participa de cursos/eventos voltados para questões de ensino-aprendizagem.
- b) Participa de cursos/eventos voltados para questões específicas da sua área de atuação.
- c) Outro:

### **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA UFV**

Sobre o seu trabalho na UFV:

- a) Ministra aulas na Graduação
- b) Ministra aulas na Pós-graduação
- c) Exerce cargo administrativo
- d) Desenvolve Projetos de Pesquisa
- e) Desenvolve Projetos de Extensão
- f) Desenvolve Projetos de Ensino
- g) É membro de Comissão de Ensino
- h) É membro de Comissão de Extensão
- i) É membro de Comissão de Pesquisa

### **DISCIPLINAS/AULAS**

Média de disciplinas lecionadas na graduação, anualmente:

- a) Nenhuma
- b) 1 a 3
- c) 4 a 6
- d) 7 a 9
- e) Acima de 9

Média de estudantes por disciplina da graduação (nos últimos 2 anos):

- a) Até 20
- b) 20 a 40

- c) 40 a 60
- d) 60 a 80
- e) 80 a 100
- f) Acima de 100

Média de disciplinas lecionadas na pós-graduação (anualmente):

- a) Nenhuma
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) Acima de 3

Média de carga horária semanal de aulas (nos últimos 2 anos):

- a) 4 a 6
- b) 6 a 8
- c) 8 a 10
- d) 10 a 12
- e) 12 a 14
- f) 14 a 16
- g) Outro:

## **ENSINO**

Metodologia (s) de ensino que utilizou em suas aulas (nos últimos 2 anos):

- a) Aula expositiva tradicional
- b) Aula expositiva dialogada
- c) Seminário
- d) Estudo de texto
- e) Tempestade cerebral
- f) Mapa conceitual
- g) Estudo dirigido
- h) Solução de Problemas
- i) Phillips 66
- j) Grupo de verbalização e de observação
- k) Estudo de caso
- l) Júri simulado
- m) Fórum

- n) Oficina
- o) Outro:

Equipamento/recursos didáticos que utilizou em suas aulas (nos últimos 2 anos):

- a) Quadro Negro, ou branco/Giz, ou canetão
- b) Apagador
- c) Jornais, cartazes, revistas e livros
- d) Aparelho de Som
- e) Aparelho DVD
- f) Filmes
- g) Filmadora
- h) Máquina Fotográfica Digital
- i) Computador com projetor
- j) Outro:

Instrumentos de avaliação dos estudantes que utilizou em suas aulas (nos últimos 2 anos):

- a) Provas dissertativas
- b) Provas objetivas
- c) Testes
- d) Estudos dirigidos
- e) Seminários
- f) Mapas conceituais
- g) Casos de ensino
- h) Portfólios
- i) Outro:

## **DOCÊNCIA X ESTUDANTES**

O número de estudantes por turma interfere:

- a) Na quantidade de atividades avaliativas aplicadas aos estudantes

- b) Na diversidade dos instrumentos avaliativos utilizados
- c) Na quantidade/diversidade de metodologias de ensino utilizadas
- d) Na diversidade de equipamentos/recursos didáticos utilizados
- e) Não interfere
- f) Outro:

Sobre as turmas em que lecionou (nos últimos 2 anos), considera que:

- a) São homogêneas quanto à capacidade intelectual
- b) São heterogêneas quanto à capacidade intelectual
- c) São homogêneas quanto à faixa etária
- d) São heterogêneas quanto à faixa etária
- e) São homogêneas quanto à origem socioeconômica
- f) São heterogêneas quanto à origem socioeconômica
- g) São homogêneas quanto à origem sociocultural
- h) São heterogêneas quanto à origem sociocultural
- i) Outro:

Sobre os estudantes das turmas em que lecionou nos últimos dois anos, percebe:

- a) Falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem
- b) Passividade
- c) Individualismo
- d) Interesse unicamente na nota e em passar de ano e, ou, obter diploma
- e) Falta de disciplina
- f) Hábitos de estudo insuficientes
- g) Dificuldades de raciocínio
- h) Falta de criticidade
- i) Dificuldade de ler e interpretar
- j) Dificuldade de redigir textos
- k) Dificuldade de se expressar oralmente em sala de aula
- l) Ausência de pré-requisitos necessários para que acompanhem a graduação
- m) Baixo nível de conhecimento
- n) Falta de domínio da língua portuguesa
- o) Condição financeira desfavorável para aquisição de livros e xerox

- p) Dificuldades de acesso a computadores
- q) Em sua maioria já estão inseridos no mercado de trabalho
- r) Outro:

### **NOVO PERFIL ESTUDANTIL**

- 1) O ensino superior brasileiro viveu diversos desafios nas duas últimas décadas. Podemos destacar a chegada de um novo perfil estudantil às salas de aula universitárias. O que vem a sua mente quando se trata desse assunto?
- 2) Você constrói/desenvolve alguma ação diante ao novo perfil estudantil das universidades? Em caso afirmativo, qual(is)?

## **ANEXO**

## ANEXO

### Questionário da PRE - Viçosa

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
CAMPUS VIÇOSA**

**Prezado(a) Estudante:**

**A Pró-Reitoria de Ensino está realizando um estudo sobre o perfil do(a) estudante que ingressa na Universidade Federal de Viçosa, para melhor organizar as ações voltadas para o ensino de graduação. Para tanto, contamos com sua colaboração, respondendo às questões a seguir.**

**Desde já, agradecemos.**

---

1) Seu Ensino Fundamental foi cursado:

- a. Todo em escola pública.
- b. A maior parte em escola pública.
- c. Todo em escola particular.
- d. A maior parte em escola particular.
- e. Todo em Curso Supletivo.
- f. A maior parte em Curso Supletivo.

---

2) Seu Ensino Fundamental foi cursado:

- a. Todo em horário diurno.
- b. Todo em horário noturno.
- c. A maior parte em horário diurno.
- d. A maior parte em horário noturno.

---

3) Seu Ensino Médio foi cursado:

- a. Todo em escola pública.
- b. A maior parte em escola pública.
- c. Todo em escola particular.
- d. A maior parte em escola particular.
- e. Todo em Curso Supletivo.
- f. A maior parte em Curso Supletivo.

---

4) Seu Ensino Médio foi cursado:

- a. Todo em horário diurno.
- b. Todo em horário noturno.
- c. A maior parte em horário diurno.
- d. A maior parte em horário noturno.

---

5) Você concluiu o Ensino Médio:

- a. Há mais de 20 anos.
- b. Nos últimos 20 anos.
- c. Nos últimos 15 anos
- d. Nos últimos 5 anos

- e. No último ano.

---

6) Quando aluno do ensino médio, você participou do evento "A graduação na UFV":

- a. Sim
- b. Não

---

7) Você frequentou Coursinho Preparatório para Ingresso no Ensino Superior:

- a. Sim.
- b. Não.

---

8) Você ingressou no Ensino Superior:

- a. Na primeira tentativa.
- b. Na segunda tentativa.
- c. Na terceira tentativa.
- d. Após a terceira tentativa.

---

9) No que se refere a Curso Superior você:

- a. Está cursando o seu primeiro Curso Superior.
- b. Já iniciou, mas abandonou.
- c. Está cursando outro Curso Superior.
- d. Já concluiu um Curso Superior.

---

10) Você se considera:

- a. Branco(a).
- b. Preto(a).
- c. Pardo(a).
- d. Amarelo(a).
- e. Indígena.

---

11) Para aprender, você precisa de condições diferenciadas (tempo, métodos, instrumentos) devido a:

- a. Distúrbios de leitura (dislexia), ou na escrita (disgrafia, disortografia), ou na matemática (discalculia).
- b. Distúrbio de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Autismo (Síndrome de Asperger).
- c. Problemas crônicos de saúde física (renal, cardíaca, etc.) ou emocional (depressão, fobia social, síndrome do pânico, etc.).
- d. Deficiência de visão, audição ou física.
- e. Alta capacidade de raciocínio/desempenho.
- f. Mais de uma condição presente entre as mencionadas acima.
- g. Nenhuma diferenciação.

---

12) No que se refere à sua capacidade de enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato, você se considera:

- a. Sem visão.
- b. Com resíduo visual.
- c. Sem dificuldade visual.

---

13) No que se refere à sua capacidade de locomover sozinho(a), mesmo usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar, você se considera:

- a. Sem condição de caminhar.

- b. Com grande dificuldade de caminhar.
  - c. Com pouca dificuldade de caminhar.
  - d. Sem dificuldade de caminhar.
- 

14) No que se refere à sua capacidade de subir escadas sozinho(a), mesmo usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar, você se considera:

- a. Sem condição de subir escadas.
  - b. Com grande dificuldade de subir escadas.
  - c. Com pouca dificuldade de subir escadas.
  - d. Sem dificuldade de subir escadas.
- 

15) Quanto à sua capacidade auditiva, mesmo usando aparelho auditivo, você se considera:

- a. Surdo(a).
  - b. Com grande dificuldade de escutar e linguagem oral difícil.
  - c. Com pouca dificuldade de escutar e uso fluente da linguagem oral.
  - d. Sem dificuldade de escutar.
- 

16) Dentre as deficiências abaixo listadas, você apresenta:

- a. Paralisia (perda do movimento) dos membros superiores e inferiores.
  - b. Paralisia (perda do movimento) dos membros superiores ou inferiores.
  - c. Paralisia permanente de um lado do corpo.
  - d. Amputação ou ausência de membros superiores ou inferiores.
  - e. Nenhuma das listadas anteriormente.
- 

17) O último Estado em que você residiu foi:

- a. AC
- b. AL
- c. AM
- d. AP
- e. BA
- f. CE
- g. DF
- h. ES
- i. GO
- j. MA
- k. MG
- l. MS
- m. MT
- n. PA
- o. PB
- p. PE
- q. PI
- r. PR
- s. RJ
- t. RN
- u. RO
- v. RR
- w. RS
- x. SC

- y. SE
- z. SP
- aa. TO

---

18) Sua última residência foi (é):

- a. Em Viçosa.
- b. Até 50 km de Viçosa.
- c. De 51 a 100 km Viçosa.
- d. De 101 a 250 km de Viçosa.
- e. Acima de 250 km de Viçosa.

---

19) Você tem filho com até cinco anos, que mora com você:

- a. Sim.
- b. Não.

---

20) Você exercia atividade remunerada:

- a. Não.
- b. Sim, eventualmente.
- c. Sim, até 20 horas semanais.
- d. Sim, acima de 20 horas semanais.

---

21) Enquanto estiver cursando a Universidade, você precisa trabalhar para se manter:

- a. Sim.
- b. Não.

---

22) Além de você, seu grupo familiar é composto por:

- a. 1 pessoa.
- b. 2 pessoas.
- c. 3 pessoas.
- d. 4 pessoas.
- e. 5 pessoas.
- f. Mais de 5 pessoas.

---

23) A renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, cônjuge, filhos etc.) se enquadra nesta faixa:

- a. Até 1 Salário Mínimo
- b. Entre 1 e 3 Salários Mínimos.
- c. Entre 3 e 5 Salários Mínimos.
- d. Entre 5 e 7 Salários Mínimos.
- e. Entre 7 e 10 Salários Mínimos.
- f. Entre 10 e 20 Salários Mínimos.
- g. Entre 20 e 30 Salários Mínimos.
- h. Acima de 30 Salários Mínimos.

---

24) A situação de trabalho de seu pai ou responsável é:

- a. Não trabalha (do lar)
- b. Situação indefinida (trabalho informal, biscate, desempregado atualmente).
- c. Produtor rural.
- d. Trabalhador rural.
- e. Autônomo.

- f. Aposentado.
  - g. Servidor público.
  - h. Pensionista.
  - i. Funcionário de empresa privada.
- 

25) A situação de trabalho de sua mãe ou responsável é:

- a. Não trabalha (do lar)
  - b. Situação indefinida (trabalho informal, biscoite, desempregado atualmente).
  - c. Produtor rural.
  - d. Trabalhador rural.
  - e. Autônomo.
  - f. Aposentado.
  - g. Servidor público.
  - h. Pensionista.
  - i. Funcionário de empresa privada.
- 

26) Sua família possui:

- a. Carro.
  - b. Moto.
  - c. Outro tipo de veículo.
  - d. Nenhuma das alternativas anteriores
- 

27) Além da moradia, sua família possui outro(s) imóvel(eis):

- a. Não possui outro imóvel
  - b. Sim. Lote ou barracão.
  - c. Sim. Casa ou apartamento.
  - d. Sim. Loja ou sala comercial.
  - e. Sim. Chácara (lazer, sem produção rural).
  - f. Sim. Sítio (até 50 ha.).
  - g. Sim. Sítio (de 51 a 110 ha.).
  - h. Sim. Fazenda (acima de 110 ha.).
  - i. Não possui imóveis
- 

28) O grau de instrução mais alto de seu pai é:

- a. Alfabetizado.
  - b. Fundamental incompleto.
  - c. Fundamental completo.
  - d. Médio incompleto.
  - e. Médio completo.
  - f. Superior incompleto.
  - g. Superior completo.
  - h. Pós-Graduação.
- 

29) O grau de instrução mais alto de sua mãe é:

- a. Alfabetizada.
- b. Fundamental incompleto.
- c. Fundamental completo.
- d. Médio incompleto.
- e. Médio completo.
- f. Superior incompleto.

- g. Superior completo.
- h. Pós-Graduação.

---

30) Você tem acesso a computador:

- a. Não.
- b. Sim, em casa.
- c. Sim, no trabalho.
- d. Sim, em casa e no trabalho.

---

31) Você se locomove, preferencialmente:

- a. À pé.
- b. De bicicleta.
- c. De motocicleta.
- d. De carro.
- e. De ônibus.

---

32) Você é o responsável pelo veículo?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Nenhuma das alternativas anteriores

---

33) O veículo foi emplacado em Viçosa?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Nenhuma das alternativas anteriores

---

34) Você ficou sabendo dos Cursos oferecidos pela UFV por meio de:

- a. Jornal.
- b. Rádio.
- c. Televisão.
- d. Publicações e folhetos sobre a UFV.
- e. Divulgação pela UFV em sua escola.
- f. Alunos e ex-alunos da UFV.
- g. Professores e funcionários da UFV.
- h. Visita à UFV.
- i. Site da UFV.
- j. Site do SiSU.

---

35) O Curso no qual você ingressou na UFV, foi sua opção:

- a. Apenas na UFV.
- b. Em duas Instituições.
- c. Em três Instituições.
- d. Em quatro Instituições.
- e. Em mais de quatro Instituições.